

Zeitschrift für Theaterpädagogik

35. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 74

Theaterpädagogik
postkolonial

Zeitschrift für Theaterpädagogik 2019/Heft 74 – Theaterpädagogik postkolonial



Inhalt

Editorial

- Vom schwierigen Verlernen des kolonialen Blicks3
Friedhelm Roth-Lange

Theaterpädagogik: transkulturell/postkolonial

- Transkulturalität und Entähnlichung als
 theaterpädagogische Paradigmen5
Julius Heinicke
- Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext7
Isabelle Zinsmaier
- Fremde spielen10
Guenther Heeg
- Gegenwärtige Migrationsdiskurse am Theater am
 Beispiel einer Intervention des Schauspiel Leipzig13
Thomas Blum
- Love Difference?! - Gedankliche Nachgänge zum
 Rahmen der Ständigen Konferenz Spiel & Theater
 an Hochschulen16
Tania Meyer
- Zukunftstag der Theaterpädagogik - Ein Symposium
 zu transnationalen Fragen der Theaterpädagogik19
Harald Volker Sommer

Theaterpädagogik des Südens

- Grenzen überschreiten – ein theaterpädagogisches
 Weiterbildungsprojekt in Kolumbien22
Inge Kleutgens
- Aus dem Hörsaal auf die Straße -
 ein theaterpädagogischer Versuch,
 den öffentlichen Raum zurückzugewinnen25
Adriana María Ospina Velez
- Theaterpädagogische Erinnerungsarbeit -
 Das Konzept der „Ruta pacífica de las mujeres“27
Celmy Castro
- Theaterpädagogik und ethnologische Feldforschung ...29
Claudia Howald
- DER BÖSE BAAL als Paßbeamter.
 Ein „tweet“ von Bertolt Brecht?31
Gerd Koch
- AGUA 2017/18 – ein bolivianisch-deutsches
 Theaterprojekt33
Tina Jücker, Claus Overkamp
- Theaterpädagogik in El Salvador35
Carlotta Traeger

Berichtigungen zu Heft 7337

Theaterpädagogische Kooperationen in Europa

- EXCHANGE. Eine Tagung in 5 Akten38
Lutz Pickardt u.a.

- Die Konferenz der Internationalen Nichtregierungs-
 organisationen. Ein transnationales Netzwerk
 auf Europarat-Ebene44
Ute Handweg

Magazin

- Theater. Performance. Demokratiebildung. „Wer von
 uns darf trösten?“ (Nelly Sachs)46
Simone Boles
- Das 8. Deutsche Kindertheaterfest in Minden
 im September 201849
Katharina Fertsch-Roever
- „Ruhe bitte, Wir drehen!“ Film-Sprache-Begegnung –
 interkulturelle Filmschauspielpädagogik51
Mirona Stănescu, Tobias Stumpp
- Grimms „Hänsel und Gretel“ als Fluchtgeschichte.
 Dramatische Begegnungen
 im Fremdsprachenunterricht53
Alexandra Ludewig, Willi Busse
- Morgenland in Amiland. Szenisches Arbeiten
 zu Flucht und Migration in einem DaF-Kurs
 in den USA55
Mona Eikel-Pohen
- Ein Netzwerk für den Kunst- und Kulturaustausch
 mit dem Globalen Süden feiert Jubiläum.
 Die KinderKulturKarawane wird 2057
Ralf Classen, Ute Handweg, Norma Köhler
- Performative Künste und Pädagogik. Entwicklung
 eines internationalen Glossars60
Ulrike Hentschel
- Empfehlungen zur Förderung einer performativen
 Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen61
Scenario Forum
- „Tigeralarm im Großstadtdschungel“ - Das Neuköllner
 „Tiger-Projekt“ begleitet ansässige und geflüchtete
 Kinder an zwei Grundschulen63
Stephan B. Antczack

Aus dem Archiv

- Wenn Theater Glaubenskrisen auslöst –
 das SCENA-Festival65
Friedhelm Bruns

Rezensionen67

Ankündigungen75

Autorinnen und Autoren79

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:** Antje Klahn, Friedhelm Roth-Lange
Aus dem Archiv: Friedhelm Bruns
Rezensionen: Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de)
- Verlag:** Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um.
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <http://www.schibri.de>
E-Mail: info@schibri.de
- Grafische Gestaltung:** Satz/Layout: Nicole Helms
Cover: Nicole Helms, Magnet Theatre Kapstadt: Isivuno Sama Phupa Foto: Rob Keith
Teatro Trono (El Alto, Bolivien) Teatro Trono pupusa ñ die Jugend erobert die Bühne Foto Rückseite: Tetaro Trono
Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
- Copyright:**
- Preis:** Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

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

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

Für den Anzeigeninhalt sind allein die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EDITORIAL

Vom schwierigen Verlernen des kolonialen Blicks

Friedhelm Roth-Lange

Zuletzt hat es vor 12 Jahren ein Heft gegeben, das dem Blick „über den Tellerrand“ auf die nicht deutschsprachige Theaterpädagogik einen Schwerpunkt gewidmet hat. Es ist also an der Zeit, zu analysieren, was sich in der Zwischenzeit im theaterpädagogischen Diskurs (etwa durch Postcolonial Studies, den Transkulturalitätsbegriff und die Migrationspädagogik) getan hat. Und die Tatsache zu reflektieren, dass länderübergreifende Kooperationen und interkulturelle Projekte immer stärker an Bedeutung gewinnen. Zumal die Globalisierung zu nationalistischen Reaktionsbildungen geführt hat, die neue Zäune zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ ziehen.

Dabei ist vor allem eine größere Sensibilität für Machtstrukturen und diskriminierende Sprachmuster im internationalen Fachdiskurs zu konstatieren. „Können wir wirklich die Welt aus der Sicht einer jemenitischen Hausfrau, einer Hirtin in Bhutan oder eines alten senegalesischen Fischers erzählen?“, fragte jüngst die Journalistin Charlotte Wiedemann in einem Kommentar zu „weißen Dramaturgien“ und einer „kolonialen Einfühlungsästhetik“ in hegemoniekritischen Reportagen. „Als säßen wir in deren Hirn und Herzen, als wüssten wir genug, um uns hineinzuversetzen in jemand so anderen. Die Jemenitin, die Hirtin, der alte Fischer, sie kämen nicht auf diese Idee. Sie respektieren Grenzen. Wir respektieren sie nicht. Und das ist typisch für weißes Schreiben.“¹ Ein Beispiel, das deutlich macht, worum es in diesem Heft geht: Wie können gängige paternalistische Rollen und eurozentristische Routinen bearbeitet und aufgebrochen werden, die in der Begegnung mit Menschen des globalen Südens nach wie vor wirksam sind? Wie können Erfahrungen von Menschen, denen es buchstäblich die Sprache verschlagen hat, zur Sprache kommen, ohne sie dabei zu bevormunden?

Damit knüpfen viele der vorliegenden Aufsätze an Themen und Thesen des Heftes 73 über „theatrale Erinnerungsarbeit“ an. Insbesondere in den Beiträgen zu einer *Theaterpädagogik des Südens* geht es um die Frage, wie man im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit gewaltsam verstummten Menschen eine Stimme geben, wie dialogisches und die Handlungsfähigkeit stärkendes Erinnern traumatischer Erfahrungen ermöglicht werden kann. Sie dokumentieren aber auch Ansätze, das „Wissen der ersten Völker wieder aufzugreifen und als Strategie zur geopolitischen Neugestaltung der Bedingungen von Kommunikation zwischen der offiziellen Kultur der (verwestlichten) lateinamerikanischen Nationen und den aus dem nationalen Narrativ getilgten oder in ihm unsichtbar gemachten Kulturen einzusetzen“. Dabei handelt es sich für Gabriel Medina Carrasco, Koordinator des Aufbaustudiengangs „Dekoloniale Studien“ an der Universität von Mexiko, nicht um ein museale Bewahrung eines wichtigen kulturellen Erbes, sondern um das politische Projekt, „einen

anderen Blick auf die Realität zu ermöglichen und heterarchische (statt hierarchische) Beziehungen zwischen den kollektiven Subjekten unserer Gesellschaften zu konstruieren.“²

Aber postkolonialer Kritik geht es nicht nur um die Überwindung „kolonialer Dominanz und nachkolonialer Abhängigkeit“ nach dem formalen Ende kolonialer Herrschaft³ (Kien Nghi Ha 2015, 179). Sie zielt auch auf die Dekonstruktion und Überwindung nach wie vor virulenter Denkmuster und Ordnungskategorien, die als unreflektiertes Erbe des Kolonialismus in unsere europäische Sprache und Theoriebildung eingegangen sind. Und die sich, wie Tania Meyer zeigt, auch bei einem Lesen von Landschaften entdecken lassen.

Während man inzwischen in den europäischen Metropolen immerhin über die Restitution von kolonialer Raubkunst streitet, wird diese in Sammlungen, Ausstellungen und Auktionen immer noch in kolonialistischer Manier als „Stammeskunst“ oder „Tribal Art“ (also keine „Kunst“) von „Naturvölkern“ (also keinen „Kulturvölkern“) etikettiert. Und der Herausgeber dieser Ausgabe der ZfT musste erst von Autorinnen darauf hingewiesen werden, dass der Arbeitstitel „Welcome to the Jungle“ kolonialistische Stereotypen wie „Chaos und ‘Primitivität‘“ (Göttel, 114 f) transportiert.⁴ Der ironische Willkommensgruß war als Motto einer Forschungsgruppe am Europäischen Theaterhaus in Lingen entstanden und soll theaterpädagogische Unübersichtlichkeit und „internationalen ‘Wildwuchs’ von Begriffen, Arbeitsthesen“ (Poppe, 34) als aktuelle Herausforderung für den Fachdiskurs markieren.⁵ Damit entspricht diese Verwendung genau den abwertenden Bedeutungsinhalten und Angstdispositionen von ‚Dschungel‘, die „von Anfang an auch auf die Menschen und Kulturen dieser Regionen (...) ausgeweitet“ worden seien (Göttel, 115.)

Zur Popularisierungsgeschichte des Begriffs beigetragen haben aber auch exotisierende Konnotationen von Wildnis und Abenteuer. Dazu gehören nicht nur die „Jungle Books“ von Rudyard Kipling, einem prominenten literarischen Vertreter des britischen Kolonialismus, sondern ebenso der „mighty jungle“ des Zulu-Musikers Salomon Linda, dessen Song „The Lion Sleeps Tonight“ von 1939 in mehr als 160 Cover-Versionen existiert, zuletzt in Disney’s „The Lion King“. Das kann vielleicht erklären, warum Österreichs wichtigstes Theaterhaus für Kinder und Jugendliche in Wien als „Dschungel“ firmiert. In dieser glossarischen Skizze darf schließlich auch das „Dschungelcamp“ nicht fehlen, ein Unterhaltungsformat, das die bedrohlichen und anziehenden Konnotationenfelder des Begriffs in der seichtesten möglichen Form bedient.

Mag das Sprachspiel mit den Eigenschaften einer Vegetationszone in manchen dieser Kontexte noch eine metaphorische Unschuld

Vom schwierigen Verlernen des kolonialen Blicks

reklamieren, spätestens die irritierte Reaktion einer südamerikanischen Kollegin, die sich nach aufreibenden Arbeitsaufenthalten im kolumbianischen Regenwald einem theaterpädagogischen Theoriezirkel mit dem Namen „Welcome to the Jungle“ konfrontiert sah, machte deutlich, dass bei diesem Sprachgebrauch das von Isabelle Zinsmaier in ihrem Beitrag diagnostizierte „Unsichtbar-Lassen von Machtverhältnissen und politischen Dimensionen“ stattfindet. Und 'schlafende Löwinnen und Löwen' geweckt werden müssen. Kolonialistische Ideen verschwinden zwar nicht einfach, indem man die Sprache ändert. Gleichwohl sind ein reflektierter Sprachgebrauch und das (auch selbst-kritische) Wider-Sprechen⁶ eine grundlegende Voraussetzung dafür, kolonialistische Blickweisen zu verändern. Auch dazu soll dieses Heft beitragen.

Anmerkungen

¹ Charlotte Wiedemann (2019): *Weißer Dramaturgien*. In: *die tageszeitung* vom 16.01.2019, 12. Vgl. auch von ders. *Autorin* (2018): *Vom Versuch, nicht weiß zu schreiben. Oder: Wie Journalismus unser Weltbild prägt*. 3., akt. und erw. Auflage. Köln: PapyRossa.

² Gabriel Medina Carrasco (2017): *Die Moderne, ein Projekt des Todes*. In: *¡Adelante! Iberoamerikanisches Theater im Umbruch*. Berlin: Theater der Zeit, 29.

³ Kien Nghi Ha (2015): *Postkolonialismus*. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 177-184.

Erfreulich, dass auch viele Beiträge im Magazin den Focus auf Spuren des Kolonialismus richten und zu einem (nicht nur geographisch zu verstehenden) theaterpädagogischen Nord-Süd-Dialog beitragen. Schließlich kann auch von vielversprechenden Initiativen der Kooperation und Vernetzung auf europäischer Ebene berichtet werden: Etwa von der am Jungen Schauspielhaus Düsseldorf mit großer Resonanz durchgeführte Fachtagung des Bundesverbands Theaterpädagogik mit dem Thema „Exchange – Theaterpädagogische Arbeit im internationalen Kontext“ oder von der Planung eines ersten Treffens englischer, irischer und deutschsprachiger Theaterpädagog*innen zur Erarbeitung eines internationalen Glossars „Performative Arts and Pedagogy“.

⁴ Stefan Göttel (2004): „Dschungel“ In: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 113-115.

⁵ Andreas Poppe (2017): *Welcome to the Jungle - Europäische Gespräche im Theaterhaus e.V. Lingen zum Thema Interkulturalität*. In: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*. 33. Jahrgang, Heft 71, 34-36. Vgl. auch den Beitrag von H.V. Sommer in diesem Heft.

⁶ Vgl. dazu, Carmen Mörsch (2012): *Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating*. In: Beatrice Jasche, Nora Sternfeld (Hg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant, 55-78.

Agua 2017/18: ein bloivianisch-deutsches Theaterprojekt

Foto: Ursula Kaufmann



Transkulturalität und Entähnlichung als theaterpädagogische Paradigmen

Julius Heinicke

In den letzten Jahren hat sich auch innerhalb der postkolonialen Kritik ein Paradigmenwechsel vollzogen, der weitreichende Folgen für die internationale Theaterarbeit und Theaterpädagogik haben dürfte. Ästhetische und kunstwissenschaftliche Theorien und künstlerische Praktiken werden auf ihren westlich-kolonialen Gestus hin be- und hinterfragt. So wird den drei breit rezipierten Autoren Eduard W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhaba eine zu große Nähe zu marxistischen und/oder poststrukturalistischen Ansätzen vorgeworfen, denen allesamt in erster Linie ein eurozentrischer Gestus innewohnt, da sie sich insbesondere aus dem westlichen Diskurs nähren und sich auf dessen Klassen- und Subjektsysteme beziehen. Unter anderem wird der dichotome Grundgestus westlichen Denkens bemängelt, der sich nicht nur in der Geschlechterordnung, dem dialektischen Argumentieren, der Konstruktion des Anderen, sondern insbesondere auch in Debatten um Interkulturalität zeigt, wie es der indische Theaterwissenschaftler Rustom Bharucha verdeutlicht. Gordon Craig, Richard Schechner und Jerzy Grotowski beispielsweise eint nach Ansicht Bharuchas, dass ihr Verständnis von Interkulturalität sich aus einer rein euro-nordamerikanischen Perspektive konstituiert, welche nicht-nordamerikanisch-europäische Diskurse und Praktiken unterordnet.

Der Politikwissenschaftler Achille Mbembe sieht in dem oft formulierten Wunsch nach dichotomer Differenz ebenfalls eine große Gefahr für das gesellschaftliche Zusammenleben. In seinem Werk *Kritik der schwarzen Vernunft* (2014) stellt er dieser Praxis das Prinzip der „Entähnlichung“ gegenüber.¹ Im Gegensatz zur Assimilation, die Gleichheit einfordert, kann Entähnlichung verstanden werden als „Sorge um das Offene“ vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Verschiedenheit das Gemeinschaftsstiftende unserer Zeit ist:

„Die Frage der universellen Gemeinschaft stellt sich daher per definitionem in Begriffen des Im-Offenen-Wohnens, der Sorge um das Offene – was etwas ganz anderes ist als ein Vorgehen, das in erster Linie darauf zielt, sich abzuschließen und eingeschlossen in dem zu bleiben, was gewissermaßen mit uns verwandt, was uns ähnlich ist. Diese Form der *Entähnlichung* ist das genaue Gegenteil der Differenz.“²

Mit dem Begriff der Entähnlichung bzw. der Sorge um das Offene verabschiedet sich Mbembe nicht nur noch entschiedener von kolonialen Zeichensystemen westlich-abendländischer Couleur als Derridas *Différance*, sondern öffnet insbesondere für die theaterpraktische und -pädagogische Arbeit ungeahnte Wirkungsräume. Begriffe wie Postkolonialismus, Rassismus, Diversität, Migration, Blackfacing und Interkulturalität haben längst auf den Feldern des hiesigen Theaterschaffens Einzug gehalten, doch entziehen sich deren eher abstrakte Diskurse oftmals der konkreten Darstellbarkeit. Zudem bringt europäisches Theaterschaffen in seiner Logik und Struktur immer noch eine gute Portion kolonialen Gebarens mit sich, was die Darstellung erschwert. Man denke nur an die Herausforderungen, die sich in den letzten Jahren stellten, mit dem Thema Flucht auf der Bühne umzugehen. Hier wurde den Akteur*innen nicht selten ignorantes oder gar koloniales oder imperiales Handeln vorgeworfen. Andererseits gelten die Darstellenden Künste wegen ihrer alter-

nativen, innovativen Wege, postmigrantische und postkoloniale Perspektiven zu eröffnen, als richtungweisend. Doch wie sehen diese Pfade aus? Welche Gestalt und Struktur haben sie? Theater war immer schon ein Ort, an welchem sich ein besonderer Blick auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse offenbart. Das französische Théâtre de la foire inszenierte die erbärmlichen Lebensumstände der Pariser Bevölkerung, das Market Theatre in Johannesburg war ein einflussreicher Ort für die Antipartheidsbewegung und auch hierzulande bietet Theater Möglichkeiten, marginalisierte Gruppen zu Wort kommen zu lassen. Das Maxim Gorki Theater in Berlin avancierte in den letzten Monaten und Jahren zu einer wichtigen Stimme für Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichte. Eine Vielfalt an Künstler*innen, Kollektiven und Ausdrucksformen kennzeichnet nun die einstige Singakademie Unter den Linden. Über die ästhetische Qualität so mancher Produktionen wird heftig gestritten – wahrscheinlich wie bei jedem Kunstformat, das neue Wege einschlägt. Auffallend aber ist, dass das Gorki nahezu immer einen Bezug zu rezenten geisteswissenschaftlichen Debatten und Theorien findet, die in Programmheften, Flyern, selbst in den Inszenierungen offen dargelegt werden und gesellschaftliche Kritik auf diese Art und Weise erlebbar macht.



Gorki Theater Berlin: *In unserem Namen*, Foto: Ute Langkafel MAIFOTO

Die Produktion *In unserem Namen* mag als Beispiel par excellence gelten, in welchem ein klassischer Theaterertext – wie Elfriede Jelineks *Die Schutzbefohlenen* – aufgebrochen und um aktuelle Debatten und Diskussionen um das Bleiberecht erweitert wird,

Transkulturalität und Entähnlichung als theaterpädagogische Paradigmen

aber eben auch Fragen des Übersetzens und Verstehens für Menschen mit nicht deutschen oder europäischen Hintergründen. In dieser einmaligen Leistung, die komplexen Mythenschichten des Aischyleischen und Jelinekschen Textes zu übersetzen, dekonstruieren, hinterfragen und mit anderen kulturellen Traditionen und Kontexten zu kombinieren, zeitigt sich nicht nur eine Sorge um das Offene, wie Mbembe sie versteht (denn alles hier „zitierte“ und „angewendete“ kulturelle Material bleibt nicht abgeschlossen, ist im Wandel begriffen), sondern ist augenscheinlich sehr darum bemüht, ästhetische Räume zu entwerfen, welche sich am treffendsten als transkulturell beschreiben lassen.

Der vornehmlich von Wolfgang Iser geprägte Begriff der Transkulturalität überwindet nicht die binäre Struktur der Interkulturalität mit ihren festen Polen der einen und der anderen Kultur. Vielmehr betont das Präfix „Trans“ den Wandel, das Unstete und Entähnliche im Sinne Mbembes: Transkulturell sind die Momente, in denen Handlungen verschiedener Kulturgeschichten miteinander verschmelzen und/oder neue erschaffen werden. Nicht nur die Betonung des Prozesshaften rückt in den Vordergrund, sondern ebenso das kreative Potential, im Hier und Jetzt etwas zu erschaffen, was ebenso ein Grundmoment der Theaterarbeit darstellt. Transkulturalität erweist sich somit als brauchbare Kategorie für performatives Schaffen, weil es einerseits die Offenheit der Handlung, aber andererseits auch die Entstehung von etwas unterstreicht. Obwohl dieses „etwas“, welches mit Transkulturalität generiert wird, sich schwer in Worte fassen lässt, kreieren Produktionen wie *In unserem Namen* eine Sphäre, in welcher es erfahrbar wird.

Theaterpädagogik und die anglophone etwas weiter reichende Variante Applied Theatre bergen ein hohes transkulturelles Potential, mit welchem die von Mbembe geforderte Sorge um das Offene nachhaltig getragen werden kann. Projekte auf diesen Feldern formulieren im Gegensatz zu anderen Kunstarbeiten meist im Vorfeld ein Wirkungsversprechen, welches Hand in Hand mit einer bestimmten Zielgruppe und einem gesellschaftlich-sozialen Kontext einhergeht. Wenn nun dieses Versprechen sich der Transkulturalität verschreibt, dann verbindet sich der gesellschaftlich-soziale Auftrag mit ästhetisch-kulturellen Wirkungsebenen zu einer besonderen Konstellation. Die Sorge um das Offene wird nicht nur im sozial-gesellschaftlichen Kontext, sondern auch auf der ästhetischen Ebene wirkungsmächtig. So erarbeitet das Magnet Theatre im südafrikanischen Kapstadt seit einigen Jahren mit Jugendlichen aus den Townships Produktionen, welche die Diversität der Teilnehmer*innen, aber auch die der jeweiligen Lebens- und Kulturgeschichten verdeutlicht. Obwohl es zunächst Ziel ist, Raum für die persönliche künstlerische Entfaltung und der Präsentation und Darstellung des Ichs der durchgängig marginalisierten jungen Menschen und deren Belange und Themen zu geben, entwickeln die Produktionen meist eine transkulturelle Ästhetik: Die ganz unterschiedlichen Hintergründe und Erfahrungen werden miteinander verwebt,



Magnet Theatre Kapstadt: *Isivuno Sama Phupa*

Fotos: Rob Keith

so dass ein künstlerischer Raum entsteht, den die Theaterwissenschaftlerin Hazel Barnes anhand eines am Magnet Theatre entstandenen Theaterprojekts von Mandla Mbothwe beschreibt: „Mbothwe’s concern for the dislocation of township youth and the unsettling nature of migratory experience has led to the creation of a very distinctive aesthetic [...]. He uses elements of ritual such as recognisable symbols, the elements of earth, water and fire, ritual appointment and cleansing of the body, and heightened language, to create both a sense of awe and communitas.“³ Innerhalb dieses transkulturellen Feldes verschiedenster theatraler Praktiken bringt Mbothwe Migrationserfahrung und Dislokation zur Aufführung. Gerade weil diese gesellschaftlich-brisanten Themen ein transkulturelles Setting eröffnen, entsteht eben diese besondere Ästhetik aus Ehrfurcht bzw. Bewunderung (Awe) und Gemeinschaft (Communitas), welche nicht aus dichotomen Differenzen, sondern mittels des Verfahrens der Entähnlichung im Sinne Mbembes erschaffen wird. Eindrücklicher als mit diesem Verfahren können soziale und gesellschaftliche Belange wohl kaum inszeniert und eine Sphäre erschaffen werden, in welcher der Vielfalt der Gesellschaft Respekt gezollt wird.

Anmerkungen

¹ Achille Mbembe, *Kritik der schwarzen Vernunft*, Frankfurt am Main 2014.

² Ebd., S. 331-332.

³ Barnes, Hazel: „Mandla Mbothwe in South Africa“, in: Mark Fleishman (Hg.): *Performing Migrancy and Mobility in Africa*, London 2015, 74-75.

Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext¹

Isabelle Zinsmaier

Eine Theaterpädagogik, die sich auf Akteur*innen fokussiert, deren verbindendes Merkmal eine nicht selbstgewählte Position als „Andere“² in der Gesellschaft ist, bewegt sich immer in einem von Ambivalenzen gefärbten Raum. Einerseits besteht in der Fokussierung auf Menschen, die ein bestimmtes marginalisierendes Merkmal teilen, die Gefahr, Ausschlüsse und Stereotypen zu reproduzieren und ein vermeintliches „Anderssein“ der Teilnehmer*innen in den Ankündigungstexten, in den verwendeten Ästhetiken oder in der Themensetzung erneut zu verfestigen. Andererseits gibt es emanzipatorische Potentiale, die durch eine bewusste Themensetzung, Gruppen- und Erkenntnisprozesse, ästhetische Strategien und das kollektive öffentliche Auftreten erreicht werden können.

Von solchen Ambivalenzen besonders stark betroffen ist die theaterpädagogische (Zusammen-)Arbeit mit Menschen, die persönlich Migrations- oder Fluchterfahrungen gemacht haben. Die Frage, die ich in diesem Artikel stellen möchte, ist: wie könnte eine Benennung aussehen, die einen Beitrag zu einer hegemoniekritischen und anti-rassistischen Positionierung theaterpädagogischer Arbeit in den Kontexten Flucht und Migration leisten kann?

Kritik an der Praxis

Indem Gruppen über das verbindende Merkmal Flucht- oder Migrationshintergrund zusammengestellt werden, werden Teilnehmer*innen, die sich in einer Vielfalt von Merkmalen und Eigenschaften unterscheiden, unter einem Begriff als Gruppe „anderer Herkunft“ homogenisiert und dadurch als „Andere“ markiert. Die gemeinsame künstlerische Praxis bietet dann mit Themensetzung und Inszenierungsansätzen ein weiteres breites, historisch gewachsenes und nicht leicht zu durchschauendes Feld für Differenzkonstruktionen und die Reproduktion rassistischer Bilder.³ Daneben sind auch die Position und das Selbstverständnis der häufig weißen⁴ Theaterpädagog*innen in diesem Bereich als problematisch zu betrachten. Konkret müsste die Theaterpädagogik sich hier dringend vehementer folgende Fragen stellen:

- Wie erweitern sich die Privilegien, Handlungsräume und Repräsentationspraktiken weißer Personen und Institutionen durch eine Betätigung im Feld stetig selbst?
- Wie kann mit dem Machtverhältnis umgegangen werden, das der von Seiten von Angehörigen der Dominanzgesellschaft erfolgenden Adressierung von Menschen, die einer Minderheit zugerechnet werden, automatisch innewohnt?
- Inwiefern erfolgen Zielgruppendefinitionen beispielsweise anhand der Marker Flucht oder Migration vor allem oder auch um Förder- und Marktlogiken zu entsprechen?

Problematiken der Benennung

Theaterpädagogische Praxis in den Kontexten Flucht und Migration mit Begriffen wie „interkulturell“ oder „transkulturell“ zu benennen, kann die beschriebenen Problematiken weiter verschärfen. Zunächst sind die Begriffe schon in ihrem Rückgriff auf den Begriff der „Kultur“ aus rassistuskritischer Perspektive problematisch. Ein Nachdenken über das Verhältnis zwischen dem Eigenen und dem Anderen findet, so der Migrationsforscher Mark Terkessidis, seit den 1990er Jahren vermehrt unter dem Gesichtspunkt der Kultur statt (Vgl. Terkessidis 2000: 199). Rassistische Vorstellungen und Mechanismen, die vormalig unter dem Begriff „Rasse“ liefen und auf biologischen Argumenten fußten, haben sich teilweise unter den weniger diffamierten Begriff der Kultur verschoben. Eine Entwicklung, die Theoretiker wie Stuart Hall oder Étienne Balibar als Neo-Rassismus oder kulturellen Rassismus beschreiben.

Wenn Projekte sich als „interkulturell“ labeln, wird außerdem häufig eine nicht deutsche nationale Herkunft - ob bei geflüchteten Menschen in erster Generation oder bei Menschen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ zwei oder drei Generationen zurückliegend - unhinterfragt mit einer anderen Kultur gleichgesetzt. Zugleich werden von der Politik geschaffene und der Mehrheitsgesellschaft getragene strukturelle und soziale Ungleichheiten, wie etwa eine sogenannte „Bildungsferne“ als Identitätsmerkmale dieser anderen Kulturen ausgemacht und kulturalisierend genau denen zugeschrieben, die von ihnen betroffen sind und die in theaterpädagogischer Arbeit adressiert werden (Vgl. Mörsch 2016: 69).

Benennungen, die mit dem Begriff des „Kulturellen“ operieren, sollten also für eine bestimmte theaterpädagogische Praxis in Frage gestellt werden, weil sie zu einer Verschleierung des eigentlichen Kontextes der Projekte führen und die unhinterfragte Gleichsetzung von nationaler Herkunft und unterscheidender kultureller Prägung unterstützen. Wenn wir mit diesen Begriffen operieren, wird die Chance auf eine entschiedene Positionierung als einzelne Theaterpädagog*innen wie als Disziplin in den Diskursen um Migration und Flucht und damit in einem hochgradig politischen Arbeitskontext vertan.

Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext

Wie könnte demgegenüber eine Benennung aussehen, die hegemoniekritische und anti-rassistische Potentiale mit sich führt? Sie muss die Machtverhältnisse, innerhalb derer sich ihre Praxis bewegt, begrifflich aufgreifen, um sie bewusst und reflektierbar zu machen.

Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext

Rassismus als strukturelle Unterdrückungsachse unserer Gesellschaft kann überwiegend auf die Kolonialzeit und den Postkolonialismus – in seiner Dimension als andauernde Situation nach Ende des Kolonialismus – zurückgeführt werden. Wir leben in Deutschland in einer postkolonialen Gesellschaft (Eckert/Randeria 2009). Das kann nicht nur auf die koloniale Vergangenheit und fortbestehende und internalisierte mentale Strukturen des Kolonialismus bezogen werden, sondern gilt auch für kolonialistische Muster in der Geschichte und Gegenwart der Arbeitsmigration, wie insbesondere die Forschung des Politikwissenschaftlers Kien Nghi Ha (z.B. 2009) aufzeigt. Gerade die Arbeitsmigration des 20. Jahrhunderts trägt einen großen Teil zu den Topoi von Deutschland als „Einwanderungsland“ und der deutschen Gesellschaft als „Migrationsgesellschaft“ bei. Sie und ihre Auswirkungen ebenfalls als Teil postkolonialer Prozesse neu zu überdenken und anzuerkennen, kann ein wichtiger Schritt sein. Auf diese Weise könnte das Verhältnis, das die deutsche Dominanzgesellschaft mit den von ihr marginalisierten Migrant*innen verschiedener Generationen verbindet und welchen sich in einer als „interkulturell“ und „transkulturell“ bezeichneten Theaterpädagogik „zugewandt wird“, neu befragt werden. Dieses Verhältnis kann, so die These, in mehr Facetten als vielerseits bisher angenommen als ein postkoloniales betrachtet werden. Die Machtverhältnisse zu thematisieren um sie reflektierbar zu machen, könnte also bedeuten den Postkolonialismus begrifflich greifbar zu machen.

Dies wäre zum Beispiel möglich, indem wir theaterpädagogische Praxis in den Kontexten Migration und Flucht als „Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext“ bezeichnen würden. Diese Benennung ist zunächst ein Konstrukt und soll für den Rahmen dieses Artikels als beispielhafter und in vielerlei Hinsicht diskutierbarer Denkanstoß gelten; eine Vielzahl anderer Benennungen ist denkbar oder bereits in Verwendung.⁵

Im sprachlichen Aufgreifen des „Postkolonialen“ kann ein Bewusstsein und davon ausgehend eine Reflexion der zuvor problematisierten Aspekte befördert werden. Damit wird eine Grundlage geschaffen, um diesen in der Praxis transformativ begegnen zu können. Die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt spricht sich für das Feld der Pädagogik für eine begriffliche Verschiebung vom „Interkulturellen“ zum „Postkolonialen“ aus, indem sie sagt: „Die Aufmerksamkeit verschiebt sich vom Wissen über die Identitäten anderer hin zu einer Auseinandersetzung mit dem Kontext, in dem Andere zu Anderen werden.“ (Messerschmidt 2007: 158) Durch das Hinzufügen der beiden Worte „im Kontext“ verschiebt sich noch einmal zusätzlich die Perspektive: Es wird nicht der Gegenstand festgelegt - die Theaterpädagogik ist „interkulturell“, „postkolonial“ o.ä. - sondern der Rahmen, in dem sie sich bewegt, markiert. Der Blick auf die Differenzen zwischen vermeintlich verschiedenen Kulturen verschiebt sich zum Blick auf einen geteilten gemeinsamen Kontext, in dem ich mich selbst, egal ob als Projektleiter*in, als Teilnehmer*in oder als Zuschauer*in, ebenso – wenn auch nicht gleichermaßen – befinde, wie alle anderen. Nicht gleichermaßen meint, dass der Kontext ein gemeinsamer ist, die Positionen darin sich aber durch Privilegien und Machtverhältnisse unterscheiden.

Eine Benennung wie „Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext“ könnte also dazu beitragen die Machtstrukturen, in denen man sich gemeinsam bewegt, nicht auszuklammern, sondern sie besprech- und reflektierbar zu machen. Sie oder eine ähnliche Benennung könnte auf diese Weise zu einem - nicht zuletzt durch die Arbeit von Theoretiker*innen wie Carmen Mörsch und vielen praktischen Initiativen, bereits begonnenen - langfristigen Lernprozess in den einzelnen Projekten wie im Feld, mit weiteren Auswirkungen, beitragen.:

- Der Verzicht auf reproduzierende Begriffe und Bilder in Förderanträgen, Ankündigungstexten und Inszenierungsanlagen, an deren Stelle die Verwendung von bewusst antirassistischen Ästhetiken, Begriffen und Strategien treten könnte.
- Eine stärkere Anerkennung der Expertise von Theaterpädagog*innen, die persönlich Erfahrung in den Feldern Flucht oder Migration haben, aus der weitere strukturelle Veränderungen im Feld folgen könnten.
- Ein stärkerer Fokus auf die Reflexion der politischen Implikationen bestimmter Arbeitskontexte und der eigenen Position in diesen in den Ausbildungsstätten.
- Die Konzeption von theaterpädagogischen Projekten als Raum, in dem die Teilnehmer*innen aus der Position der dankbaren Adressat*innen kultureller Angebote entlassen werden und sich, wie von Maren Ziese und Caroline Gritschke vorgeschlagen, als „Beteiligte, Gesprächspartner*innen, als Lehrende, und Lernende, als Akteur*innen“ (Ziese/Gritschke 2016: 25) verstehen können.

Anknüpfungspunkt „Verlernen“

Maria do Mar Castro Varela greift in ihrem Aufsatz „Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns“ den Terminus des „Verlernens“ von Spivak auf, die „Bildung als einen dialektischen Prozess von Lernen und Verlernen“ (Spivak zit. i. Varela 2007) beschreibt. Bildung bedeute für Spivak „vor allem eine Strategie zur Neuordnung von Begehren, die ohne Druck und Zwang operiert“ (Castro Varela 2007). In Bezug auf das beschriebene Feld der Theaterpädagogik könnte eine solche Neuordnung von den Prozessen des Zu-„Anderen“-Machens und eine zugewiesene Rolle als „Anderer“ Annehmens zu einem gemeinschaftlich geteilten Begehren führen, diese Prozesse zu erkennen und zu unterbrechen. Vorherrschende Denkmuster ebenso wie der Rückgriff auf unhinterfragte Privilegien oder die Annahme von zugeschriebenen Identitäten würden so herausgefordert. Das einem solchen Ansatz entgegengesetzte Unsichtbar-Lassen von Machtverhältnissen und politischen Dimensionen in der Bildungsarbeit bezeichnet Varela als „gelernte Vergessenheit“ (Varela 2007). Als ersten Schritt in Richtung einer Überwindung dieser „gelernten Vergessenheit“ nennt sie die Hinterfragung und damit das Verlernen der Selbstverständlichkeit der eigenen sozialen Position und Privilegien (Vgl. Ebd.), die unter anderem folgende Fragen umfasst: „Wie bin ich zu dem oder der geworden, der oder die ich jetzt bin? Und auf wessen Kosten bin ich das geworden? Welche Perspektiven versperren mir meine eigenen Privilegien?“

Theaterpädagogik im postkolonialen Kontext

Was ist für mich nicht wahrnehmbar? Welche Räume darf ich betreten? Wem bleiben dieselben versperrt?“ (Ebd.).

Wenn die Disziplin der Theaterpädagogik die Chance nutzen will, mit ihrer Arbeit hegemoniale Verhältnisse zu hinterfragen, anstatt diese fortzuschreiben, darf sie die sichtbaren und un-

sichtbaren Machtstrukturen, in denen sie sich in den Kontexten Migration und Flucht bewegt, nicht „vergessen“. Diese in der sprachlichen Thematisierung des Postkolonialismus fassbar zu machen, könnte hier ein unterstützender Schritt sein.

Quellen

- Andreas Eckert/Shalini Randeria (2009): Geteilte Globalisierung, in: Shalini Randeria/Andreas Eckert (Hg.) (2009): Vom Imperialismus zum Empire, Suhrkamp, Frankfurt a.M..
- Kien Nghi Ha (2009): Macht(t)raum(a) Berlin – Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: Maureen Maisha Eggers u.a. (Hg.) (2009): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland., 2., überarbeitete Auflage, Unrast Verlag, Münster.
- Tania Meyer (2016): Gegenstimmgebung. Aufklärungskonstruktionen in interkulturellen theaterpädagogischen Projekten gegen kulturellen Rassismus, transcript Verlag, Bielefeld.
- Astrid Messerschmidt (2007): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen, in Ludwig Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.) (2007), Bildung Wissen Kompetenz, Janus Presse, Bielefeld
- Carmen Mörsch (2016): Refugees sind keine Zielgruppe. In: Ziese/Gritschke (2016)
- Mark Terkessidis (2000): Wir selbst sind die Anderen – Globalisierung, multikulturelle Gesellschaft und Neorassismus, in: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.) (2000): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations- Integrations- und Minderheitenpolitik, Leske+Budrich, Opladen.
- Maria do Mar Castro Varela (2007): Verlernen und die unsichtbare Strategie des Ausbesserns, in: Bildpunkt, IG Bildende Kunst <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> zuletzt eingesehen am 1.12.2018
- Maren Ziese/ Caroline Gritschke (Hg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld, transcript Verlag, Bielefeld. <https://www.zhdk.ch/forschung/iae/glossar-972/othering-5894>

Anmerkungen

¹ Der Artikel baut auf Erkenntnissen aus meiner Masterarbeit an der UdK im Fach Theaterpädagogik aus dem Jahr 2015 auf. Für den vorliegenden Text, habe ich zusätzlich wertvolle Anregungen aus dem 2016 erschienen Band „Geflüchtete und kulturelle Bildung“ von Maren Ziese und Caroline Gritschke bekommen.

² Das in Anführungszeichen gesetzte „Andere“ verweist auf das u.a. von Gayatri Chakravorty Spivak Konzept des „Othering“. (<https://www.zhdk.ch/forschung/iae/glossar-972/othering-5894>)

³ Ausführliche Untersuchungen hierzu haben unter anderem Tania Meyer (2016) und Mark Terkessidis (2000; 2004; 2010) geleistet.

⁴ Der Begriff „weiß“ bezieht sich auf Menschen, die von den Wirkweisen einer rassistisch konstruierten Gesellschaftsordnung privilegiert werden und innerhalb dieser in einer unmarkierten Norm leben können. Durch die Kursivsetzung des Begriffs wird versucht, den Konstruktionscharakter der Kategorie aufzuzeigen.

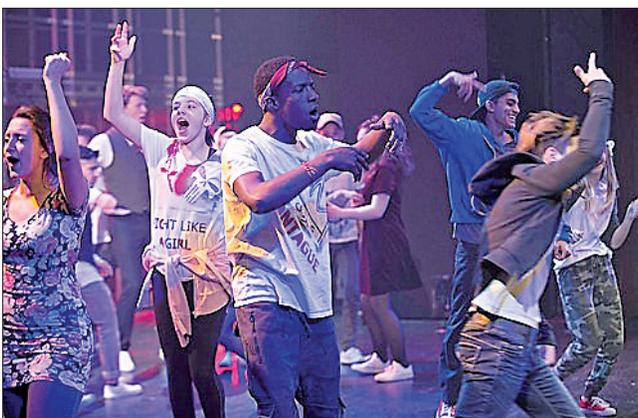
⁵ Neben „interkulturell“ und „transkulturell“ kommen in der Praxis der beiden Felder auch andere Begriffe zur Anwendung, so z.B. „Transnationale Theaterpädagogik“ oder „Theater mit Neu-XXer*innen“. Keine dieser Beschreibungen thematisiert jedoch die politischen Implikationen und Machtstrukturen der Arbeit in den Kontexten Flucht und Migration.

Fremde spielen

Guenter Heeg

„Fremde spielen. Amateurtheater als Medium transkultureller Bildung“ ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsprojekt am Centre of Competence for Theatre (CCT) unter der Leitung des Verfassers. Es untersucht das Lernen durch Theaterspielen mit nichtprofessionellen Akteur*innen mit dem Ziel, transkulturelle Kompetenz zu erwerben. Darunter verstehen wir die Fähigkeit, mit *dem* und *den* Fremden gelingenden Umgang zu pflegen. Und das heißt: Die Begegnung mit dem/den Fremden nicht nur nicht als Bedrohung des Eigenen zu verstehen, sondern darüber hinaus als Bereicherung, als notwendigen Antrieb oder Stachel, den „Stachel des Fremden“¹, der das Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft überhaupt erst möglich macht.

Die Vermittlung transkultureller Bildung ist eine wesentliche Aufgabe des CCT, der wir auf mehreren Ebenen nachkommen: Zum einen in wissenschaftlichen Forschungsprojekten, zum anderen in der Projektarbeit mit Partnerinnen und Partnern aus der Theaterpraxis und drittens in einer Reihe von Formaten der öffentlichen Vermittlung: Symposien, Vortrags- und Gesprächsreihen, künstlerischen Projekten und Publikationen. Was die Forschungsprojekte angeht, so ist aus einem entsprechenden DFG-Projekt die Publikation „Das transkulturelle Theater“ hervorgegangen², sozusagen die theoretische Blaupause unserer transkulturellen Bildungsarbeit. Im Nachfolgeprojekt des BMBF „Fremde spielen. Amateurtheater als Medium transkultureller Bildung“ arbeiten wir eng mit einem Praxispartner, dem Bund deutscher Amateurtheater (BDAT), zusammen. Zwischen beiden Forschungsprojekten angesiedelt ist die praktische Projektarbeit. Dafür steht exemplarisch die Kooperation mit dem Deutsch-Sorbischen Volkstheater Bautzen und seinem soziotheatralen Zentrum Thespis. 2018 haben wir am CCT eine Transkulturelle Akademie für soziale Bildung (TAST) gegründet, die die Theaterarbeit von soziokulturellen Vereinen wissenschaftlich-praktisch begleitet und sich in Fortbildungsveranstaltungen zur transkulturellen Bildung durch Theater an Multiplikator*innen, Theaterpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen und Erzieher*innen richtet. Soweit der institutionelle Kontext unserer transkulturellen Forschungs- und Bildungsarbeit durch Theater, deren Voraussetzungen und Grundzüge ich im folgenden darlegen möchte.

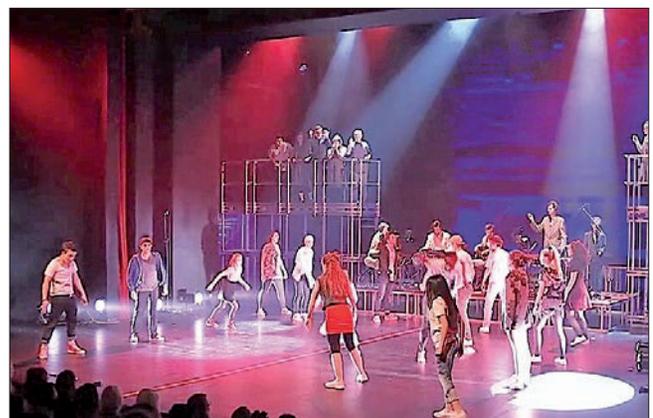


1. Kritik des Interkulturalismus

Mit großem Engagement haben sich viele Theater in Deutschland spätestens mit dem Höhepunkt der sogenannten Flüchtlingskrise im Sommer 2015 – in Wahrheit eine (Dauer)Krise der Globalisierungsdynamiken westlicher Provenienz – den Geflüchteten zugewandt. Und das in umfassender Weise. Die Spielclubs, in die die Theater einluden, waren eingebunden in ein Netz sozialer Aktivitäten, die Unterstützung bei Behördengängen und beim Erlernen der neuen Sprache ebenso einschloss, wie die Einrichtung von Cafés und anderen Orten des Aufenthalts, die Gespräche und Austausch zwischen den Neuangekommenen und den Resident*innen ermöglichten.

Das war ein bedeutender Anfang. Allerdings stand er vielerorts noch im Zeichen des Interkulturalismus. Die interkulturalistische Weltsicht geht von gegeneinander abgeschlossenen und unterscheidbaren Kulturen aus. Die Kultur der Fremden und die (vermeintlich) eigene Kultur, so die Behauptung, sind verschiedene und getrennte Welten. Sie markieren die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Wird diese Grenze überschritten, z.B. im Fall von Flucht und Migration, gilt es, um Verständnis zu werben für die fremde Kultur, damit es nicht zu dem von Huntington herbeigeschriebenen „clash of civilizations“³ kommt. Der Interkulturalismus will Vorurteile bekämpfen, die Angst vor dem Fremden nehmen und die Kultur der Fremden nahebringen. Und bestätigt und verfestigt doch, trotz bester Absichten, die Vorstellung von in sich abgeschlossenen Kulturen und die klare Grenzziehung zwischen dem kulturell Eigenen und dem Fremden. Das ist ein essentialistischer Ansatz, der weder der empirischen Erscheinung gegenwärtiger noch der vergangener kultureller Lebenswelten entspricht.

Hält man an den Vorstellungen des Interkulturalismus fest, hat das politische Folgen. Mit dem Konzept des Interkulturalismus verknüpft sind die Verortung des Fremden, das Konzept der Integration und die Zuschreibung kultureller Identität. Das sind allesamt Ansätze, die die Vorherrschaft der (vermeintlich) eigenen Kultur gegenüber anderen zementieren. Fremd ist dem zufolge alles, was von außen kommt, innerhalb des Eigenen gibt es keine Fremde. Mit dieser Exterritorialisierung des Fremden



landet man unweigerlich bei seiner Exotisierung. Je mehr sich die Theaterarbeit auf die Repräsentation einer Gruppe – der Geflüchteten, der Migrant*innen, der Postmigrant*innen fokussiert – umso größer ist die Gefahr der Exotisierung dieser Gruppe. Je stärker sie mit Dramaturgien der Abgrenzung von Eigenem und Fremdem arbeitet, umso mehr wächst die Gefahr, dass das Fremde/die Fremden in die Zwangsjacke kultureller Identität gesteckt werden.

Auch die Konzepte von kultureller Identität und Integration sind dem interkulturalistischen Weltbild entsprungen. Die Vorstellung kultureller Identität ist obsolet in Zeiten kultureller Hybridisierung. Hält man (verzweifelt) daran fest, z.B. mit einem Merkzettel (Leitkultur) all dessen, was angeblich deutsch ist, betreibt man, absichtlich oder unabsichtlich, das Geschäft der Fundamentalisten. Die Zuschreibung kultureller Identität bindet Menschen fest an einzelne kulturelle Normen und Praktiken, seien sie real oder imaginär. Von hier aus lässt sich ihre Exklusion betreiben, wie es im euphemistisch genannten „Ethnopluralismus“ der extremen Rechten geschieht. Das Problem der kulturellen Identität ist schwer abzuschütteln. Es droht selbst diejenigen einzuholen, die als Neuangekommene um Selbstartikulation, Anerkennung und einen Platz in der Gesellschaft kämpfen. Zuweilen schillern der Begriff des Postmigrantischen und der Kampf um Diversity zwischen identitätspolitischer Behauptung und der Überwindung solcher Strategien.

Selbst die gutgemeinte Idee der Integration erweist sich im Horizont des Interkulturalismus als Einbahnstraße: Integrieren müssen sich demzufolge nur die, die von außen kommen. Sie sollen sich in die kulturelle Lebenswelt einfügen, in die sie eintreten. In der Migrationsgesellschaft, die wir sind, wäre die Forderung, sich zu integrieren – will man an dem Begriff festhalten – die Aufgabe aller, die hier leben, in gleichem Maße.

2. Für ein Theater unter Fremden

Es ist erstaunlich, in welcher kurzen Zeit in der Haltung gegenüber den Geflüchteten und in der Theaterarbeit mit Einheimischen und Neuangekommenen ein politisch-ästhetischer Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Von einer Arbeit im Zeichen des Interkulturalismus hin zu einer transkulturellen Theaterpraxis. Ich möchte dafür exemplarisch die Aufführungen auf dem Festival „Willkommen anderswo – sich spielend begegnen“ in Bautzen anführen⁴. Die Aufführungen, die in Bautzen zu sehen waren, zeigten nicht nur neue Formen der Theaterarbeit von und mit Geflüchteten, sondern markierten einen grundlegend anderen Umgang mit Fremden und mit dem Fremden. Mit dieser veränderten Haltung und Praxis unterscheiden sie sich von einem Großteil der vorherigen Theaterarbeit von und mit Geflüchteten.

Fast durchweg brachten sie Neuankömmlinge und Einheimische zusammen ins Spiel. Gab es, wie von der ursprünglichen Dramaturgie eines Stückes gefordert, zwei sich bekämpfende Gruppen wie in der Bautzener Produktion „Romeo und Julia auf Platte“⁵, so wurden die konfrontativen Parteien jeweils mit jugendlichen Geflüchteten und deutschen Spieler*innen glei-

chermaßen besetzt. Die Konfrontationslinie, in der die Gruppen der Montagues und Capulets angetreten waren, aber wurde buchstäblich weggetanzt. So wurden die Schrecken kultureller Identität und Konfrontation einerseits nicht verschwiegen, sondern aufgerufen. Zugleich aber befreiten sich die tanzend-bewegten Körper der Spieler*innen vom Zwang der Konfrontation. Auch in vielen anderen Produktionen war dort nicht von kulturellen Eigenheiten und Identitäten die Rede, sondern von den geteilten Ängsten, Hoffnungen und Erwartungen von Menschen, die als Fremde unter Fremden zusammenleben. Nicht länger mehr war hier eine spezielle Gruppe Protagonist und Gegenstand des Theaters, kein Theater der Geflüchteten, Migrant*innen und Postmigrant*innen war zu besichtigen, sondern ein Theater unter Fremden. Was diese Fremden, Neuankömmlinge *und* Einheimische verbindet, sind ihre Geschichten, die sie sich erzählen. Nicht die Geschichte unterschiedlicher Kulturen, sondern die diskontinuierlichen Geschichten der Einzelnen. Sie sind geschnitten sowohl von ihrer Herkunft wie von ihrer augenblicklichen Lage. Die Grenze verläuft nicht länger zwischen dem Eigenen und dem Fremden, sondern durchquert das Eigene. Die gegenwärtige Situation der Migrationsgesellschaft heißt Abstand nehmen von der Vertrautheit der eigenen Vergangenheit und lässt diese in fremdem Licht erscheinen. Zugleich verändern die Bruchstücke der eigenen Lebensgeschichte, die in die Gegenwart hineinragen, den Blick auf diese. Solche Geschichten mehrfacher Grenzüberschreitungen – zwischen Herkunft und aktueller Lage, Vergangenheit und Gegenwart, Eigenem und Fremdem sind offen und anschlussfähig für die Geschichten der anderen. Sie sind verschieden und fremd gegenüber sich *und* dem jeweils anderen und diesem andern nah und vertraut zugleich. In den Produktionen des Bautzener Festivals zeichneten sich *in nuce* die Züge eines künftigen transkulturellen Theaters ab.

Was zeichnet die Idee eines transkulturellen Theaters aus? Grundsätzlich: Es geht nicht von abgeschlossenen, verschiedenen Kulturen aus, die es miteinander in Kontakt zu bringen sucht, sondern setzt an der Fremdheitserfahrung im Inneren der vermeintlich eigenen, der sogenannten Nationalkultur an. Das hindurchgehende Fremde im vermeintlich Eigenen der Kultur, dieses *Trans*, welches das sicher geglaubte Eigene durchquert und seine Grenzen überschreitet und öffnet, ist der Beweggrund des transkulturellen Theaters. Dem transkulturellen Theater geht es um die Entdeckung des Fremden im Eigenen. Es ist damit ein Theater des und der Fremden.

Wie soll ein Theater der Fremden aussehen? Ist es ein politisches Theater, das für die Fremden Partei ergreift? Wer aber sind die? Soll es in der Nachfolge eines Theaters, das sich als moralische Anstalt versteht, den Aufstand aller Anständigen gegen die moralisch verwerflichen Pegidademonstrant*innen propagieren? Wohl kaum, denn diese Versuche würden allesamt nur den Fundamentalismus kopieren und die Schwarz-Weiß-Zeichnung der Wirklichkeit wiederholen. Sie würden ihrerseits die anderen, diesmal die rechten Demonstranten, ausgrenzen. Das Fremde aber bliebe so erneut außen vor.

Das Fremde lässt sich nicht dingfest machen, so dass man mit dem Finger darauf deuten kann. Fremd sind nicht die Flücht-

Fremde spielen



Romeo und Julia auf Platte

Fotos: Theater Bautzen

linge, die Migrant*innen und Postmigrant*innen. Werden sie als die Fremden angesehen, werden sie zu Exoten gemacht. Wo auch immer das Theater sich auf die Suche nach dem Fremden macht, entscheidend ist, dass es das Fremde nicht exotisiert. Dass es sich nicht anmaßt, stellvertretend für die anderen zu sprechen und nicht zurückfällt in Dramaturgien der Entgegensetzung, die das obsoletere Freund-Feind-Schema politischen Handelns wiederkehren lässt, auch nicht im Kampf für die vermeintlich gute Sache. Das Fremde ist kein Gegenstand, der Fremde kein Subjekt. Fremde ist eine Erfahrung, die uns widerfährt. Sie verfremdet unsere Wahrnehmung des Fremden dahingehend, dass uns die eigene Wahrnehmung fremd wird. Fremdheitserfahrung ist die Erfahrung einer Fremdheit im Eigenen. Theater kann, Theater soll diese Erfahrung ermöglichen. Erst von dieser Erfahrung aus wird transkulturelle Kommunikation möglich. Ein Theater der Fremde und der Fremden ist deshalb nicht allein von und für die Fremden von außerhalb, sondern für die Fremden, die wir sind. Es ist ein Theater *unter* Fremden.

3. Theater für alle und von allen – die neue Aktualität des Lehrstücks in der Migrationsgesellschaft

Das transkulturelle Theater ist *auch* eine kulturelle Praxis für alle und von allen. Für solch ein Theater hat Brecht ein Modell entwickelt: das Lehrstück.⁶ Es vermittelt, anders als es der Name vermuten lässt, keine konkrete Lehre, sondern ermöglicht ein Lernen durch Theatererfahrung. Das Lehrstück öffnet einen Erfahrungsraum, in dem sich die Agierenden selbst als Fremde wahrnehmen können. Es ist ein Spiel *unter* Fremden. Das Lehrstück ist ein hervorragendes Beispiel für transkulturelle Bildungsarbeit durch Theater.

Anmerkungen

¹ Bernhard Waldenfels: *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M. 1990.

² Günther Heeg: *Das Transkulturelle Theater*, Berlin 2017.

³ Samuel Phillips Huntington: *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York 1996.

⁴ siehe dazu die Dokumentation: Günther Heeg, Lutz Hillmann (Hg.): *Willkommen anderswo – Sich spielend begegnen. Theaterarbeit mit Ein-*

heimischen und Geflüchteten, Berlin 2017.

„Fremde spielen“ kann die Praxis des Lehrstücks und der transkulturellen Theaterarbeit generell umschrieben werden. Zum Setting des Lehrstücks gehört, dass die Spieler*innen die Rollen tauschen, um sich in die Rolle des anderen versetzen zu können, dass sie die Gesten der anderen nachahmen, ja kopieren, um die Haltungen und die Gefühle zu erfahren, die damit verbunden sind - und die Unterschiede zwischen Kopie und Kopiertem. Zur Praxis des Lehrstücks gehört auch, dass die Rolle des Spielleiters wechselt, der die szenische Versuchsanordnung festlegt, so dass immer neue Abläufe ausprobiert werden können. Und nicht zuletzt, dass die Akteur*innen abwechseln zwischen Spielen und Beobachten, dass sie also zugleich Spieler*innen und Zuschauer*innen sind.

Das Brecht'sche Lehrstück als ein transkulturelles Theater für alle und von allen ermöglicht es, in der Anverwandlung an Rollen, an Texte, an Rhythmen und Bewegungsformen sich selbst als eine*n Fremde*n wahrzunehmen, zu erfahren, was einem Angst macht und worauf man Lust hätte – und das gefahrlos, weil die Sanktionen, die eingebildeten und die echten des Alltags, in diesem Spielraum mit seiner eigentümlichen Verbindung aus Fiktion und Realität in Klammern gesetzt sind. Hier können Ängste, hier kann die Angst vor allem Fremden buchstäblich aufs Spiel gesetzt werden und ins Spiel gebracht werden. Ins Spiel bringen heißt: Keine Position, keine Einstellung bleibt die, die sie war. Festgefahrene Haltungen werden in Bewegung versetzt, werden in Beziehung gebracht zu denen, mit denen ich im Spiel bin. Identitätserzählungen: das ist meine Geschichte, der bin ich, unverrückbar, unabänderbar, werden zum Spielmaterial, zu Versatzstücken, die sich mit den Bruchstücken aus den Geschichten der anderen Fremden neu zusammensetzen lassen. Theater als Erfahrungsraum des gelingenden Zusammenspiels von Geschichten unter Fremden – das ist der Weg, auf dem transkulturelle Kompetenz erworben werden kann.

heimischen und Geflüchteten, Berlin 2017.

⁵ „Romeo und Julia auf Platte“, eine Koproduktion des Deutsch-Sorbischen Volkstheaters Bautzen und des Steinhaus e.V. unter der Leitung von Michelle Bray und Torsten Wiegel.

⁶ siehe dazu: *Brecht gebrauchen: Theater und Lehrstück*, hg. von Milena Massalongo und Florian Vaßen, Milow, Strasburg, Berlin 2017.

Gegenwärtige Migrationsdiskurse am Theater am Beispiel einer Intervention des Schauspiel Leipzig

Thomas Blum



Schauspiel Leipzig

Foto: Th. Blum

Das Büro, in dem ich derzeit arbeite, liegt neben dem Leipziger Stadttheater. An dessen Fassade hängt seit einigen Jahren durchgehend ein großes Transparent, auf dem steht: „Das Land, das die Fremden nicht beschützt, geht bald unter. (Goethe)“. Ich frage mich: Was erfahre ich durch dieses Transparent?

Das Transparent verstehe ich als politisches Statement, mit dem das Haus sich in den gegenwärtigen Debatten um Flucht und Migration für den Schutz und damit implizit auch gegen die Bedrohung von und Feindlichkeit gegenüber „Fremden“ positioniert. Mit seiner öffentlichen Positionierung reiht sich das Haus in die lange Reihe von Theatern und Kulturinstitutionen ein, die spätestens, seit am 20. Oktober 2014 in Dresden die erste Pegida-Demonstration stattfand, jenen „Aufstand der Anständigen“ (Gerhard Schröder) vollziehen, der im „langen Sommer der Migration“ (Hess et al. 2017) des Jahres 2015 seinen Höhepunkt fand. Auch und besonders die theaterpädagogischen Abteilungen der Häuser wurden hier aktiv und aktiviert. Es entstand eine Vielzahl nicht nur an künstlerisch-pädagogischen Projekten, Kooperationen und Inszenierungen mit geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sondern auch an Publikationen und Veranstaltungen, in denen die „Transkulturelle Theaterarbeit im Kontext von Flucht und Migration“ (BAG Spiel & Theater 2017) thematisiert wurde.¹

Derartige theaterpraktische und intellektuelle Beschäftigungen mit dem Thema (Flucht-)Migration sowie den „migrationsgesellschaftlich als Andere Geltenden“ (Mecheril 2016, S. 5) vollziehen sich auf dem Feld der Theaterpädagogik weder als komplett neue noch als von anderen Feldern isolierte Beschäftigungen. Vielmehr lassen sie sich verstehen als historisch verflochtene, zeitlich und räumlich dynamische sowie heterogene Praktiken, die eng mit (migrations-)gesellschaftlichen Verhältnissen und ihren Diskursen verwoben sind (vgl. Hentschel 2017).

Im Kontext der Migrationsgesellschaft ist aus rassistischer Perspektive dabei die Orientierung an der Idee zentral, „[...] dass sich die Grundkategorie des wissenschaftlichen Nachdenkens über migrationsgesellschaftliche Phänomene im Verhältnis von

Individuen und Gruppen zu natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen sowie in der Veränderung dieses Verhältnisses findet.“ (Mecheril 2016, S. 15). Natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen unterscheiden Menschen anhand ihrer (vermeintlichen) Nationalität, Sprache, Kultur oder ihres Aussehens, um sie hiervon ausgehend als auf spezifische Weise zugehörig oder nicht-zugehörig zu einem „Wir“ oder zu einem „Nicht-Wir“ zu positionieren und mit unterschiedlichen Rechten, Pflichten und Möglichkeiten auszustatten. Weil in Diskursen Wissen (etwa über die „Anderen“) produziert wird, sind sie relevant für die Herstellung, Durchsetzung und Veränderung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und den mit ihnen etablierten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

Europäische Kulturgeschichte re-invented

Auch wenn es sich bei dem Transparent des Schauspiel Leipzig bloß um einen singulären und nicht genuin theaterpädagogischen Akt der Repräsentation handelt, so möchte ich ihn an dieser Stelle zum Anlass für ein exemplarisches Nachdenken nehmen: Was erfahre ich hier über den deutschen Migrationsdiskurs im Kontext seiner spezifischen Aktualisierung auf dem Feld der Theaterinstitutionen? Und was erfahre ich über mich?

Auf formaler Ebene lese ich den zitierten Satz als pragmatisch formulierte Wenn-Dann-These. Obwohl als Autor der wohl prominenteste deutsche Dichter Johann Wolfgang Goethe angegeben ist, handelt es sich weder um Dichtung, noch erkenne ich besondere literarische Finesse. Einerseits lässt sich der Satz einem „außertheatralen“ zuordnen, andererseits fungiert das Zeichen „Goethe“ hier als mir intuitiv plausible Begründung dafür, dass dieses Zitat am Schauspiel Leipzig angebracht ist. Wäre der Satz mit dem Namen einer Berufspolitikerin oder mit Malcolm X unterschrieben, würde dies eine andere Konstellation herstellen. Indem das Sprechen von den zu schützenden „Fremden“ hier als Aufruf einer historischen Sprechweise kontextualisiert ist, positioniert es sich außerhalb aktueller Auseinandersetzungen mit Sprechweisen und Bezeichnungspraxen im Kontext von Flucht und Migration und macht sich somit – hegemonietheoretisch gedacht – weniger „angreifbar“. Gleichzeitig lässt sich das Zitieren eines zweihundert Jahre alten und derart allgemein formulierten Satzes als Kommentierung gegenwärtiger Verhältnisse zugleich als Verweis auf die Vorstellung von dessen (möglicherweise: überhistorischer) Aktualität lesen: „Wie bereits Goethe wusste, gilt folgende Gesetzmäßigkeit: Wenn ein Land X (nicht) tut, wird Y (nicht) geschehen.“

Der hier zitierte Satz, der in den letzten Jahren nicht nur vom Schauspiel Leipzig, sondern auch an anderen Stellen als Kommentierung gegenwärtiger Verhältnisse unter der Überschrift „Das wusste schon Goethe“² aufgegriffen wurde, stammt aus Goethes Gedichtband „West-östlicher Diwan“ (1819), genauer aus dem Kapitel „Noten und Abhandlungen zu besserem Verständniß des

Gegenwärtige Migrationsdiskurse am Theater

West-östlichen Divans“. Es handelt sich bei ihm jedoch nicht um einen Satz von Goethe, sondern um einen Satz aus einem längeren Text, den Goethe mit Blick auf eine Auseinandersetzung mit stilistischen Fragen zitiert. Goethe zitiert einen in der Originalausgabe von 1819 etwa zweiseitigen Text (S. 209-210), den der persische Botschafter Mirza Abul Hassan Khan auf die Bitte eines Freundes in Sankt Petersburg diesem im Jahre 1816 notierte, um eine Probe seiner Schreibkunst abzuliefern. Goethe nutzt diese längere Passage als Beleg dafür, dass sich im „persischen Stil“ lyrische, prosaische, philosophische und alltägliche Sprachelemente auf eine Weise miteinander vermischen, die dafür Sorge, dass „die Perser ihre Gedichte seit achthundert Jahren noch immer lieben, schätzen und verehren.“ (West-östlicher Diwan, S.211). Der von Mirza Abul Hassan Khan formulierte Satz „Das Land, das die Fremden nicht beschützt, geht bald unter“ wird von Goethe an keiner Stelle aufgegriffen oder kommentiert.



Mirza Abu'l Hassa Khan

Foto: tumblr.com

Es erscheint interessant, sich die hypothetische Frage zu stellen, was es verändern würde, wenn das Schauspiel Leipzig als Autoren des zitierten Satzes nicht fälschlicherweise Goethe, sondern den tatsächlichen Autoren Mirza Abul Hassan Khan aufführen würde. Oder wenn es korrekt zitieren würde, also „Mirza Abul Hassan Khan, zitiert nach Goethe 1819“. Möglicherweise mit einem Hinweis darauf, wie bedeutsam dessen Werk nicht nur für die späten stilistischen Überlegungen Goethes war und damit für die klassische „deutsche“ Literatur, sondern auch für das Entstehen eines der wichtigsten orientalistischen Schelmenromane, James Moriers „Die Abenteuer des Hadschi Baba aus Isfahan“ (1824). Statt das derzeit so dominante Narrativ einer (west-)europäischen, christlich (-jüdischen) Kulturgeschichte, die vom Rest der Welt und besonders vom „Orient“, dem Islam und den „Fremden“ isoliert entstanden ist (vgl. etwa Attia und Popal 2018) an dieser Stelle zu irritieren, wird es hier in einem Kontext wiederholt, in dem es eigentlich kaum zu wiederholen ist. In einer letztlich auch als Form der (bewussten oder unbewussten) kulturellen Aneignung zu thematisierenden Repräsentationspraxis (re-)produziert der auf dem Transparent vollzogene Sprechakt damit genau jene symbolische Ordnung, gegen die das Schauspiel sich in seinem Engagement auf den ersten Blick zu positionieren scheint.

Die Bedrohung der „imagined community“

Auf inhaltlicher Ebene ruft der Satz „Das Land, das die Fremden nicht beschützt, geht bald unter.“ zunächst explizit Folgendes auf: Menschen können (nicht nur untereinander, sondern in der Gegenüberstellung „Land“/„Fremde“ auch einem Land) fremd und nicht fremd sein und zwar auf eine Weise, die nicht auf eine tatsächliche Bekanntschaft oder Fremdheit zwischen Menschen abzielt, sondern auf jene vorgestellte politische Gemeinschaft, die Benedict Anderson mit Blick auf Nationen als „imagined communities“ bezeichnet:

„[Die Nation] ist eine vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän. Vorgestellt ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert.“ (Anderson 1998: 14f.)

Weiterhin ruft der Satz auf, dass fremde Menschen geschützt werden sollten. Und: Das Land, das dies nicht tut, „geht bald unter“. So wird eine doppelte Schutzbedürftigkeit bzw. Bedrohtheit zum Ausdruck gebracht: Nicht nur die „Fremden“ brauchen Schutz, sondern auch das „Land“, denn es ist vom Untergang bedroht. Im west-östlichen Diwan erfahre ich, dass Mirza Khans Satz sich explizit auf die Behandlung von reisenden Kaufleuten und Gesandten durch die ansässigen Herrscher bezieht. Solche Reisende sollen gut behandelt werden, „um sich einen guten Ruf zu machen“ und so „Vorteil davon [zu] ziehen“ (WÖD 1819: 209). Doch auch ohne dieses Kontextwissen sticht die grundsätzliche Ausrichtung des Satzes am Eigennutzen des Landes ins Auge, die als zentraler Grund dafür angeführt wird, dass die Schutzbedürftigen geschützt werden sollen. Deutlich lese ich außerdem die dem Satz zugrunde liegende Haltung heraus, dass es wünschenswert ist, die „Fremden“ zu schützen und dass es ebenfalls wünschenswert ist, dass das Land nicht „untergeht“. Über das „Land“ (und seine Kunst/Künstler*innen) selbst erfahre ich außerdem mindestens folgendes: Es handelt sich erstes um einen Ort mit einer künstlerisch bedeutsamen Tradition, in dem sich bereits zu Goethes Lebzeiten um 1800 zumindest ein (bestimmter) Teil der Bevölkerung für den Schutz der „Fremden“ einsetzt und dieses „Sich einsetzen“ traditionell von wichtigen Künstlern eingefordert wird. Es handelt sich außerdem um einen relativ privilegierten Ort, jenen Ort nämlich, zu dem Schutzbedürftige (zumindest derzeit und auch) primär kommen und nicht jenen, den sie verlassen. Es handelt sich jedoch gleichzeitig um einen potentiell vergänglichen Ort, einen Ort, der eine gewisse Prekarität, eine Verletzlichkeit in sich trägt, der Gefahr läuft, dass er „bald untergeht“. Die beschworene Potenzialität des Untergangs ist dabei hier direkt mit dem Umgang mit den „Fremden“ verknüpft. Wenn auch indirekt, so schreibt sich das Transparent des Schauspiel Leipzig damit paradoxerweise in jene Semantik ein, gegen die es sich vermutlich richten will: die ökonomistische, nationalistische und (post-)kolonial bedeutsame Unterscheidungen zwischen nützlichen und unnützen „Anderen“, die einen wichtigen Bezugspunkt vieler gegenwärtiger Migrationsdiskurse bilden (Jäger und Wamper 2017). Diese Figur der existenziellen Bedrohung Deutschlands und Europas durch Migration (Castro Varela und Mecheril 2016) ist in der

Gegenwärtige Migrationsdiskurse am Theater

Argumentation sowohl der „Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“ (PEGIDA) als auch vieler anderer rechter und rassistischer Gruppen zentral.

Engagierte Subjektivität in existenzieller Prekarität

Und was erfahre ich durch das aufgehängte Zitat über mich? Dieses „Ich“ bezeichnet in diesem Fall u. a. einen studierten Theaterpädagogen, der in Deutschland seiner Erfahrung nach überwiegend als natio-ethno-kulturell zugehörig wahrgenommen wird.³ Die implizite Botschaft an dieses „Ich“, die das Plakat aussendet, könnte ich als Appell verstehen, aktiv zu werden und mich zu engagieren für den „Schutz“ der „Fremden“. Der Ort, von dem aus mein Engagement stattfinden würde, ist mein „Land“. Adressiert werde ich als zugehöriger Teil eines Nationalstaates, der sich in langer auch mit den Künsten verbundener Tradition für den Schutz von Hilfsbedürftigen einsetzt. In der binären Gegenüberstellung zwischen Schützendem und zu Schützendem werde ich als Schützensender adressiert, wobei die Art dieser Adressierung - wie es Ulrich Bröckling (2007) aus gouvernementaler Perspektive als allgemeines Kennzeichen von Praktiken der Subjektivierung formuliert – auf eine erst noch zu realisierende Subjektivität zielt, eine Subjektivität also, für die ich, um ihr zu entsprechen, aktiv sein muss, die jedoch letztlich unerreichbar bleibt. Diese Normativität wiederum ist keine konsequenzlose, vielmehr lautet die implizite Bedrohung, dass ein individuell-kollektives Verfehlen im Ausfüllen der Rolle der Schützensenden zu ihrem eigenen Untergang führen wird. Während

ich also einerseits in einer gewissen Stärke und Privilegiertheit adressiert werde, wird hier gleichzeitig (m)eine existenzielle Prekarität und Verletzlichkeit angesichts der physischen Anwesenheit der „Fremden“ in „meinem Land“ artikuliert.

Fazit und Ausblick

Ausgehend von dem hier exemplarisch angeführten Transparent des Schauspiel Leipzig ließe sich im Kontext theaterpädagogischer (Diskurs-)Forschung nun u. a. folgenden Fragen (weiter) nachgehen: Welche Narrative einer deutschen und/oder europäischen Kulturgeschichte werden im theaterpädagogischen Migrationsdiskurs wie produziert? Inwiefern sind (affirmative) Bezugnahmen auf die Idee der Nation und die Vorstellung ihrer symbolischen und existenziellen Bedrohung durch „Fremde“ in ihm relevant? Inwiefern wird (hierbei) zwischen „nützlichen“ und „unnützen“ „Fremden“ unterschieden und welche Rolle spielen dabei (national-)ökonomische Erwägungen? Und mit Blick auf Subjektentwürfe im theaterpädagogischen Migrationsdiskurs: Welche Adressierungen eines sich (für den Schutz der „Fremden“) engagieren sollenden (theaterpädagogischen) Subjekts und welche Adressierungen „schutzbedürftiger Fremder“ als „Zielgruppe“ werden hier vorgenommen? Welche Zuschreibungen und Effekte gehen damit einher? Und welche Formen und (Un-)Möglichkeiten von Zugehörigkeit zu einem theaterpädagogischen „Wir“ werden dabei nicht zuletzt auch innerhalb der Theaterpädagogik für natio-ethno-kulturell unterschiedlich positionierte Theaterpädagog_innen nahe gelegt?

Literatur

- Attia, Iman; Popal, Mariam (Hg.) (2018): *BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus*. Münster: Unrast-Verlag.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Goethe, Johann-Wolfgang von (1819): *West-östlicher Divan*. http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/goethe_divan_1819, letzter Zugriff am 15.01.2019
- Hentschel, Ulrike (2017): *Theater lehren - Theater lernen - Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik*. In: Ulrike Hentschel (Hg.): *Theater lehren. Didaktik probieren*. Uckerland: Schibri-Vlg, S. 202–236.
- Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.) (2017): *Der lange Sommer der Migration. 2. korrigierte Auflage*. Berlin: Assoziation A (Grenzregime, 3).
- Jäger, Margarete; Wamper, Regina (Hg.) (2017): *Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015 und 2016*. Online verfügbar unter www.diss-duisburg.de.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, nci; Kalpaka, Anita; Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu auch die Liste des Portals nacktkritik.de unter der Überschrift „#refugeeswelcome – Wie die Theater in der Flüchtlingshilfe aktiv werden“, die fast alle 150 Stadt- und Staatstheater Deutschlands mit Blick auf ihr „Engagement“ in diesem Kontext aufführt.

² <http://www.fr.de/kultur/netz-tv-kritik-medien/netz/johann-wolfgang-von-goethe-das-wusste-schon-goethe-a-443433>, letzter Zugriff am 10.12.2018

³ Ebenfalls zu analysieren wäre, inwiefern hier auch eine vergeschlechtliche Adressierung vorgenommen wird.

Love Difference?!

Gedankliche Nachgänge zum Rahmen der Ständigen Konferenz Spiel & Theater an Hochschulen

Tania Meyer

Was für ein Setting – vor uns Park Sanssouci, daneben das Neue Palais, im Hintergrund die frisch restaurierten Kolonnaden, die den Triumphbogen mit den Communs, den ehemaligen Wirtschaftsgebäuden des Schlosses, verbinden. Diesen Campus der Universität haben wir als Ort für die *Ständige Konferenz Spiel & Theater an Hochschulen* 2018¹ ausgewählt, um dem Thema *Love Difference?! – Fragen an die Theaterpädagogik* einen anregenden und selbst mit internen Differenzen aufgeladenen Rahmen zu geben. Denn in der imposanten Kulisse dieses architektonischen und landschaftlichen Ensemble sind vielfältige soziale Differenzkonstruktionen eingeschrieben, die mit ortsspezifischen Erkundungen in ihrer Geschichtlichkeit performativ aufgespürt und reflektiert werden können. Neben ‚klassischen‘ Vorträgen, die den Begriff Differenz aus bildungstheoretischen, migrationspädagogischen, künstlerischen und historischen Perspektiven diskutierten, boten Spaziergänge und Workshops² die Gelegenheit, den näheren und weiteren räumlich-sozialen Kontext – den Rahmen – der Tagung zu begehen und dabei den Blick und den Körper auf versteckte, kaum wahrgenommene Differenz-Erfahrungen zu lenken. Inspiriert durch diese ‚Gänge‘, die die Re/Produktion sozialer Differenz- und Identitätskonstruktionen wie *class*, *race*, *gender* wie auch Privilegien und mögliche Widerstandsmomente ins Visier nahmen, bin ich dem räumlichen Setting des Tagungsortes noch einmal nachgegangen. Zunächst dazu ein erster (räumlich erweiterter) Blick in die Vergangenheit.

Blick zurück

Genau 20 Jahre zuvor fand die *StäKo* schon einmal in Potsdam statt. Unter dem Motto *Der Garten Die Ruinen Das Wasser* hatte die FH Potsdam zu einem Symposium mit vielen künstlerisch-performativen Beiträgen eingeladen, die den Tagungsort (das FES4) im Zentrum der Stadt weitgehend in den Neuen Garten verlegten.³ Vielleicht wurden mit diesem Engagement (von Hanne Seitz und Ute Pinkert) Paradigmen verschoben, denn Performance und performative Verfahren wie *site-specific-work*, ästhetisch-soziale Interventionen im öffentlichen Raum, Ortserkundungen und -bespielungen wie auch Spazierengehen⁴ haben die theaterpädagogische Lehre seitdem stark verändert. Mit der Exploration und Aneignung neuer Praxen auf der Ebene künstlerischer Produktion ging es damals zunächst um eine Re/Fokussierung auf die ästhetisch-künstlerische Dimension theaterpädagogischer Praxis. In den letzten Jahren werden in der Verschiebung des Blicks auf (gesellschaftspolitische) Bedeutungsfragen Tendenzen einer Re/Politisierung dieser Formate erkennbar.

Im Sommer 2018 nun lag der Plattenbau der FES4 in Trümmern: Ein weiteres Gebäude der sozialistischen Moderne musste dem Masterplan zum „Wiederaufbau der Potsdamer Mitte“ weichen. Dieser sieht mit dem Neuaufbau des Stadtschlusses und der „historisch getreuen Rekonstruktion aller Fassaden“⁵ einen „Kahlschlag der DDR-Moderne“ vor, wie Kritiker erklären.⁶

Love Difference? – Geradezu passend zum Thema der *StäKo* 2018 wurden hier architektonische Differenzen und Lücken zum Verschwinden gebracht. Das Ergebnis ist ein ähnlich geglättetes Vergangenheitsurrogat wie in den umliegenden Schlössern und Gärten – nicht zuletzt auf dem Unicampus *Am Neuen Palais*. Dort lässt sich die programmatische Harmonisierung von Vergangenheit, das systematische Schleifen von Brüchen und Widersprüchen zugunsten einer kohärenten Re/Konstruktion vom Mythos preußischer Aufklärung und wilhelminischer Größe sogar in weitere Dimensionen ausfalten. Denn in der gesamten Gestaltung des Ensembles um den Park Sanssouci wird erkennbar, wie die Inszenierung vorgestellter Werte als Programmatik ihrer damaligen Bauherren mit der Fortführung einer Tradition des Harmonisierens durch heutige Kurator*innen Hand in Hand gehen: Mit dem Betreten und Flanieren tauchen Besucher*innen ein in die ganze Grandesse preußischer Bedeutung und Werte: Friedrich II, der Große, König der Aufklärung. Hier spielte er seine Flötenkonzerte, dort räsonierte er mit Voltaire, dem französischen Aufklärer, über Religionstoleranz und Staatswesen. „Den Marmorsaal bezeichnet er als ‚symbolische Verkörperung philosophischer Freiheit‘“, schreibt Saskia Hüneke seiner Architektur.⁷ Friedrich hat seine Selbstvorstellung als „aufgeklärter, hochgebildeter und den schönen Künsten zugetaner König“ (ebd.) systematisch in die Schlossanlagen eingeschrieben. Bis heute ist sie als Erzählung über preußische Weltoffenheit und Religionstoleranz im Bewusstsein deutscher Geschichtsschreibung verankert. Die Imagination von Freiheit, Vernunft, Recht und Fortschritt als (in Europa entwickelte) universale Werte prägt bis heute europäisches Selbstverständnis.

In diesem bruchlosen Gefüge kommen weder die kolonialen Expansionsbestrebungen des barocken Brandenburg (im heutigen Ghana) noch Hinweise auf Spuren Schwarzer Geschichte in Potsdam selbst vor. Andeutungen von Versklavung und Verschleppung würden die ländlich anmutende Gartenlandschaft ebenso stören wie die Sichtbarkeit von Arbeit und Mühsal der lokalen Bevölkerung. Und dennoch sind materielle Zeichen dieser versteckten Geschichte im Park verstreut, allerdings überdeckt durch die dominante Erzählung von preußischer Aufklärung. Erst ihr Aufspüren als *eingemeindete* ‚Störfaktoren‘ lässt die harmonisierende Eindämmungsstrategie im Gesamtensemble erkennbar werden. Denn mitnichten sind Schlösser und Gärten frei von kolonial imperialen Praxen und Artefakten. Im Gegenteil – das Ensemble ist voll ‚von Welt‘, wenn man so möchte: Die Skulpturen von unbekanntem Afrikaner*innen, das koloniale Pflanzenarsenal im Botanischen Garten, die erbeuteten (zurückgegebenen) astronomischen Instrumente aus China: Sie alle verweisen auf die Aneignungen von ‚kulturell Anderem‘, präsentiert zum Zeichen der Weltoffenheit, Freiheit, Universalität und Zivilisation. Zur Erkundung dieser kolonialer Praxis – und damit auch zur „Dekonstruktion von Europa als postkoloniales Gebilde“⁸ bedarf es also eines anderen Blicks – einer Perspektive, die die Behauptung von ‚Wissen über‘ sowie das ‚Zeigen von‘ als Teil des

Programms eurozentrischer Selbstkonstruktion erkennt. Edward Said hat diese Strategie kolonialer Aneignung und Wissensgenerierung als „westlichen Stil der Herrschaft, Umstrukturierung und des Autoritätsbesitzes über [in dem Fall, tm] den Orient“⁹ genannt. Dieser Herrschaftsstil zeigt sich nicht nur in erbeuteten oder erfundenen Artefakten oder Objekten, sondern schlicht in der gesamten Park- und Schlossanlage, die selbst als Pfad der Entdeckung konzipiert und inszeniert ist. Machen wir uns also auf den Weg.

Spazieren ohne Sorge

Vor uns Park Sanssouci, hinter uns das Neue Palais. Helle weiße Sandwege zwischen dem farbig raschelnden Blättermeer strukturieren als Raster den Park. Eine ‚philosophische‘ und eine ‚politische Achse‘ bilden in barock-symmetrischer Strenge das Gerüst für die ‚natürlich‘ geschwungenen Pfade des Englischen Landschaftsgartens, der die axiale Grundanlage im hinteren Teil überzieht. Wir ‚wandern‘, spazieren vielmehr, und schauen durch die Alleen, denken an Rilke und an Mörikes herbstkräftig gedämpfte Welt.

Nach einem Eintauchen in dichteren Wald, erleben wir Anblicke von pittoresken Bachszenerien; zwischen herrlichen Ausblicken auf Wiesen, Wald und Landschaft ‚entdecken‘ wir antike Ruinen, Grotten und in der Ferne ein chinesisches Drachenhaus. Auge und Körper schweifen, streifen und erklettern die Bilder, die in dieser idealisierten Szenerie im zeit-räumlichen Rhythmus von Ferne und Nähe, in der Bewegung langsamen Erkundens und plötzlichen Entdeckens als ästhetisches Erlebnis inszeniert und körperlich erfahrbar wird. Im harmonischen Wechsel zwischen Dichte und Weite präsentiert der Garten Landschaft als Überlagerung von Vergangenheit und Gegenwart: als An-Blick, in dem die Betrachterin zugleich Teil ist. Kontemplation und Exploration durchdringen einander. Im Durchschreiten dieser Landschaft entsteht ein Involviertsein, das dem klassischen Illusionstheater nicht unähnlich ist: ein dramaturgisch abgestimmtes Eintauchen durch Anblick. In diesem zeitlichen und räumlichen Rhythmus wird Landschaft zum performativen ästhetischen Ereignis in Echtzeit.

Der Kunsthistoriker W.J.T. Mitchell erklärt, dass Landschaft als Konzept am besten als „kulturelles Ausdrucksmedium“ zu verstehen sei, in dem „kulturelle Bedeutungen und Werte encodiert“ sind. Manche Landschaften, wie auch Park Sanssouci, werden wie Waren in ‚packaged tours‘ vermarktet. Sie funktionieren wie Objekte, die man kaufen, konsumieren und in Form von Souvenirs mit nach Hause nehmen kann – sei es in (immer ähnlichen) fotografischen Blickfixierungen, sei es in Form von Mitbringseln wie Steinen, Muscheln oder Blättern.¹⁰ Per Blick ‚entdeckte‘ Landschaft wird so materialisiert und in Besitz genommen. Tausende von Steinen und Muscheln aus den entlegensten Winkeln der Erde glitzern auch an den Wänden im Grottenaal des Neuen Palais. Ihr Wert ergibt sich aus der Unzugänglichkeit, Seltenheit und somit der Höhe des Einsatzes im Akt der Erbeutung. Als gesammelte Trophäen europäischer Entdecker und Abenteurer werden sie zu Symbolen von Weltbeherrschung. Nationalsymbolischen Wert erhielten sogar

einige ‚einfache‘ Steinbrocken, die als ‚Spitze des Kilimanjaro‘ den höchsten Berg des Deutschen Reichs repräsentieren sollten.

Scopophilia

Für Mitchell entscheidend ist der Unterschied zwischen Landschaft (*ideal estate*) und Land (*real estate*): Idealisierte Landschaft repräsentiert sich selbst nur als ‚reiner Blick‘, aus dem Arbeit und Warencharakter als Störung der philosophischen Kontemplation natürlicher Schönheit herausgelöst sind (ebd.). Das Gehen durch einen Landschaftsgarten kommt der stetig neuen Herstellung von Blicken gleich, die im geschützten Rahmen zugleich anmutig, besitzergreifend und beobachtend sind: „visual pleasure associated with scopophilia, voyeurism, and the desire to see without being seen.“ Dabei platziert die pittoreske Landschaft das betrachtende Subjekt vorzugsweise in einem ‚Refugium‘, einem durch Laub oder Hecken abgeschirmten Versteck, das zugleich durch seine visuellen Öffnungen die volle skopische Kontrolle des Raums ermöglicht. Der/die Schauende wird so gewissermaßen als auf Beute lauernes Raubtier positioniert, „hiding in the thicket to pounce on his prey“. Diese Anordnung hat zugleich ein zutiefst theatrales Moment, denn „the picturesque structure of this observer’s visual field is simply a foregrounding of the scene of ‚natural representation‘ itself, ‚framing‘ or *putting on stage*“.¹¹ Wie für uns ‚auf die Bühne gestellt‘, entsteht im erlebten Ausblick aus dem Refugium ein Anblick der Weiten, dem ein Anflug von dem anhaftet, was das Erhabene genannt wird: ein kontrolliertes Überwältigtsein, dem wir uns schweigend hingeben. Die visuellen Aneignungen lassen ein Gefühl von Beherrschen im Ansehen aufkommen, eine Verfügungsmacht oder In-Besitznahme durch die Augen: Petrarca’s (‚erster‘) Blick vom Berg auf die vor ihm liegende Landschaft; Miltons Aussichten in die ‚neuen‘, anderen – kolonialen – Welt-Landschaften, die in Goethes Faust II einen Widerhall finden, auch die unzähligen Ansichten (idealisierte) Landschaften in den Gemälden Europas: In all diesen unterschiedlich ausformulierten Raum-Körper-Schau-Erfahrungen, Über- und An-Blicken erahnen wir eine Verbindung von Besitz und genussvollem Schweigen/Verstummen. Es ist eine (fiktional erstellte) Erfahrung von Macht, zumindest einer Anteilhabe an Macht, ein Erlebnis, das über das Zu-Sehen-Geben von Anblicken oder Schau-Spiel der Ansichten und Vorstellungen funktioniert. Und ‚plötzlich‘ stehen wir vor einem japanischen – oder doch chinesischen? – Teehaus, das sich selbst als Ort theatraler Darbietung präsentiert. Die vergoldeten Figurengruppen in den Loggien des Pavillons zeigen im Rückgriff auf die Kostümierungstradition frühneuzeitlicher höfischer Maskenspiele exotisch formulierte Szenen des Genusses von Kaffee, Tee, Ananas, Zucker oder Schokolade. Sie haben mit einer Kultur Chinas (oder Japans) wenig zu tun. Die luxuriöse Praxis, die die gesamte Kultur der Kaffeehäuser, Salons und Debattierclubs im ‚Zeitalter der Aufklärung‘ überhaupt erst hervorbrachte, wird hier in der Mode der sog. Chinoiserien vorgestellt. Ähnlich wie die später folgenden Turquoiserien stellen sie eine aneignende Konstruktion von positiv konnotierter Differenz dar, die im Dienste einer europäischen (Selbst-)Vorstellung von Weltoffenheit den Spaziergang durch den Park begleitet. Die Welt kommt in den Park – angeeignet, harmonisiert und positiv besetzt. Zugleich wird in der orienta-

Love Difference?!

listischen Installation des Teehauses das als ‚kulturell different‘ inszenierte ‚China‘ – analog zur Parklandschaft – auf seine Konsumierbarkeit reduziert, die sich in den exotischen Früchten und Genussmitteln verdeutlicht. Zwar sind diese Konsumartikel *als different* hervorgehoben (und erst hierdurch exklusiv und daher besonders begehrenswert), doch ist dies eine Differenz, deren einziger Effekt darin zu liegen scheint, das dominante Eigene zu bereichern. Es handelt sich um „nichtkonfliktuale Differenz“¹², die genau jene harmonisierte Vielfalt stiften, die der Park, die historistisch re-inszenierte Potsdamer Mitte und – folgt man Hardt und Negri – die neoliberale Weltordnung des 21. Jahrhunderts gleichermaßen anstreben, indem sie das Differente zwar gelten

lassen, aber nur solange es problemlos einzugemeinden und zu verwerten ist. Uns sollte es um die Störfaktoren und die widerpenstige Differenz des Konflikthaften gehen.



Chinesisches Teehaus Sanssouci



Anmerkungen

¹ <https://love-difference.jimdofree.com>

² Initiative Potsdam Postkolonial mit Yann Le Gall); *Hidden Black History (Spaziergang zu kolonialen Spuren im Park)*; Ursula Jenni: *statt Spaziergang (Spaziergang zu Klassismus und seiner Wahrnehmung)*, Thomas Blum: *Rassismuskritische Positionen in der Theaterpädagogik (Workshop zu Privilegien)*.

³ Seitz, Hanne (Hg.): *Schreiben auf Wasser, Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Essen 1999.

⁴ Burckhardt, Lucius *Warum ist Landschaft schön?* Berlin 2006.

⁵ <http://www.potsdamermittle.de/index.php?id=32>

⁶ Seitz, Hanne: *Kehraus – Hochschule im Aufbruch*. Potsdam 2017.

⁷ Hüneke, Saskia: „Aus dem Garten gelesen ... Ikonographische Strukturen im Park Sanssouci“. *Jahrbuch Stiftung Preussische Schlösser und Gärten*, Bd. 6 (2004), S. 205-225; S. 220.

⁸ Encarnación G. Rodríguez: *Das postkoloniale Europa dekonstruieren*. In: *WIDERSPRUCH - Beiträge zu sozialistischer Politik* Heft 48, 2005, S. 71 – 83.

⁹ Said, Edward: *Orientalismus*. Frankfurt/M 1981.

¹⁰ Mitchell, W.J.T. „Imperial Landscape“. In: W.J.T. Mitchell (Hg.): *Landscape and Power*. Chicago (2002), S. 5-34, s. 14 (Übers. tm)

¹¹ *ibd.* 16; Herv. tm

¹² Hardt, Michael und Antonio Negri: *Empire. Die neue Weltordnung*. Frankfurt/M 2002, S. 210.

Zukunftstag der Theaterpädagogik – ein Symposium zu transnationalen Fragen der Theaterpädagogik

Harald Volker Sommer

Die Forschungsgruppe „Welcome to the Jungle!“, organisiert vom Europäischen Theaterhaus (ETH) in Lingen in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Theaterpädagogik e.V. und dem Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück, Campus Lingen, hat am 27.6.2018 im Rahmen des 15. Weltkindertheaterfestes in Lingen zu einem internationalen *Zukunftstag der Theaterpädagogik* eingeladen.

„Its a Jungle out there!“ – Eine kurze Geschichte der Research Gruppe

„Das Chaos fängt erst an. Es wird die beste Zeit!“ So lässt sich das berühmte Brecht-Zitat¹ für die aktuelle Situation theaterpädagogischer Bestrebungen im deutschsprachigen Raum, aber vor allem aus europäischer und transnationaler Perspektive, abwandeln. Im aktuellen soziokulturellen Kontext stehen Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen vor völlig neuen methodischen, thematischen und ästhetischen Herausforderungen: Globale Zerstörung, Flucht, Hunger, Krieg, Rassismus, Sexismus, Vereinzelung, Sinnverlust, grenzenloser Reichtum vs. prekäre Lebens- und Arbeitsverhältnisse – und mittendrin wir mit unseren Werkzeugen: Applied Theatre, performatives und postdramatisches Theater, Improvisationstheater, Dramapädagogik, Brecht, Boal, Viewpoints oder systemische Ansätze treffen auf Theaterprojekte mit sogenannten „ExpertInnen des Alltags“ mit partizipativen Herangehensweisen: „Welcome to the Jungle!“ Was hat das für eine Auswirkung auf unsere Praxis und eine zukünftige Lehre? Wie sind die Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern oder Communities zu bewerten? Wie groß ist ihr Einfluss auf die konkrete Arbeit des/der einzelnen Theaterpädagogen/in? Über dieses Treffen und die Vorarbeit der Forschungsgruppe hat Andreas Poppe im Oktober 2017 einen ersten Bericht in den Korrespondenzen veröffentlicht.² Im Auftrag des Instituts für Theaterpädagogik in Lingen entwickelte Harald Volker Sommer gemeinsam mit Bernd Ruping aus den

Diskursen der Gruppe Fragenfelder, mit denen im Vorfeld auf einzelne ExpertInnen mit der Bitte um Impulsvorträge zugegangen wurde.

Helen Meyer – „Applied theatre as a hybrid Profession“

Helen Meyer³ beschreibt die Notwendigkeit, die Ausbildung der Theaterpädagogik in Zukunft viel deutlicher inklusiv und divers zu gestalten, frei von eurozentristischen Perspektiven und hegemonialen Haltungen. Sie fasst diese Gedanken zu einer Neuausrichtung der theaterpädagogischen Ausbildung in einem von ihr 2016 formulierten Manifest zusammen, das hier gekürzt wiedergegeben wird:

„New role models in theatre education!“

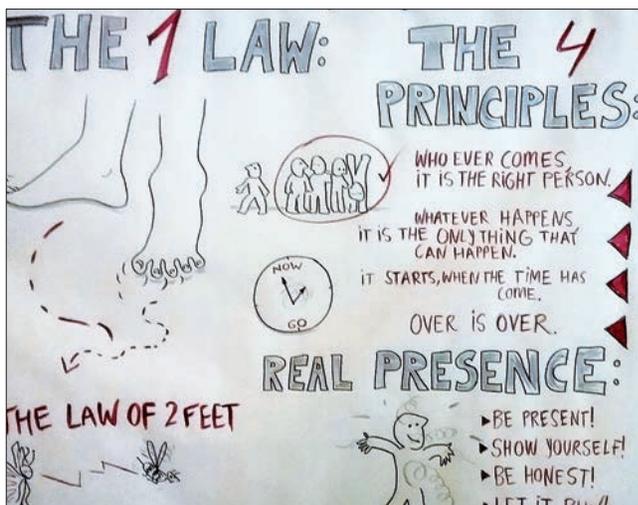
[...] I am a theatre educator for almost 35 years. [...] All theatre educators who I meet during my internship visits, have with a few exceptions a West-European background while their classes have a great diversity in the backgrounds of the pupils. The theatre lessons are given from the tradition of the West-European theatre which give the pupils no other option than to conform. [...] As long as the bachelor theatre education stays a West-European bastion with a monocultural [...] team of teachers, the theatre departments will be inaccessible for students with a bi-cultural identity. The bachelor theatre education should be broken open; [...] Its time for new role models“.

It is about time bicultural students can start with the search of their multiple identity and their own artistic voice [...] during their education at the universities of the arts. Our society has changed. The majority of the population has a bicultural background especially in the big towns. I discovered my students were active in a lot of different art disciplines for example singing, making music, dancing, writing. This whole field of personal interests and skills was not involved in the education of the student in the development of their own personal signature as a theatre educator. I am convinced a more open curriculum with a focus on the development of the artistic signature of the student would broaden the curriculum and develop all the identities of the students [...]. (Meyer 2018)

Uta Plate – „Blind Spots/Blinde Flecken: Transformation und Erfahrung“

Uta Plate⁴ stellt klar: Wenn wir es wagen, uns mit blinden Flecken in der Theaterarbeit auseinanderzusetzen, müssen wir uns auch mit jenen Dingen befassen, die wir auf diesem Weg entdecken. Plate beschreibt die Chancen, die sich aus gleichzeitig gewonnener Unsicherheit und Freiheit ergeben:

„We live in times of insecurity and uncertainty. And, speaking from the perspective of Western society, times of tremendous freedom. What offers theatrework when the world is out of joints? First of



Grafik Nora Haakh

Foto: H.V Sommer

Zukunftstag der Theaterpädagogik

all: a space of security and challenges at the same time. Second of all: we can ask questions! The single individuals can ask themselves in the protected space of rehearsals. And the collective of a theatre ensemble can ask the audience - questions which are not dared to be asked directly, questions which can touch also a taboo.” (Plate 2018)

So wird jede einzelne Probe nach Plate zur Mutprobe. In unseren Handlungsweisen treffen wir immer wieder auf „Blinde Flecken“. Sie nicht zu verdrängen, sondern in den Blick zu nehmen, heißt aber auch, sich auf unsicheres Terrain zu begeben:

Then, on the basis of this created togetherness, each rehearsal can be a test of courage.

The person, who jumps into cold water, has to bare the insecurity. At the same time this is a stepping stone for new experiences and one will emerge from the experience strengthened.

(Plate 2018)

Es geht darum, unsere Komfortzonen zu verlassen und uns aufzumachen in unbekannte Felder der Wahrnehmung. Die Theatergruppe selbst kann zu jener Community werden, die „Mutproben“ - also Bewegungen aus dem Vertrauten heraus - begünstigt:

„Blinde Flecken“ sind allgegenwärtig in unserer Arbeit. Sie entstehen in der eigenen Biographie, Gesellschaften produzieren und verfestigen sie. In einem Raum des Vertrauens und des Respekts kann der/die Einzelne es wagen, sich den eigenen und den „Blinde Flecken“ seines/ihres Gegenübers zuzuwenden.

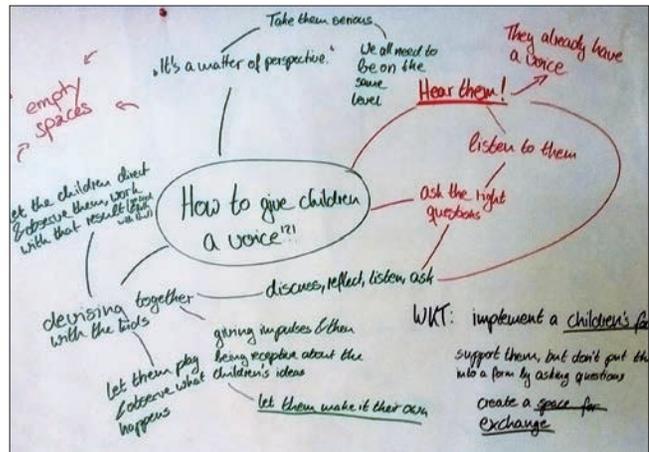
„Theatre work offers the possibility to deal with ambiguity, with contradictions, to rework conflicts into scenes and as a result to open up a space for true togetherness. The audience can experience conflicts close up and laid out in their internal dynamic.” (Plate, WFCT 2018)

Lutz Pickardt – „The Radical Foreign“

Lutz Pickardt⁵ stellt dem Begriff des „Fremden“ eine harte und unmissverständliche Diagnose aus:

The foreign has got a bad reputation. [...] The stranger is increasingly equated with crime, violence, the oppression of women and even terrorism. In Europe, actually the refugees embody the stranger at most in these days. Out of sight, out of mind: Prejudice, fear and defense determine the discourse. There is also the other side: the stranger as the exotic, the ideal that we admire and strive for. For example, [...] when we adore African dancers with their abilities to move. (Pickardt 2018)

Weder die eine noch die andere Haltung ermöglicht tatsächliche Begegnungen. Es sind Folien, die wir auf das Fremde, das uns begegnen will, legen. Eine solche Haltung ist dann schnell dabei, positive und negative Rassismen in gleicher Weise (re-)produzieren. Um „Das Fremde“ wahrzunehmen, muss erst ein-



Grafik Nora Haakh

Foto: H.V Sommer

mal beschrieben werden, was den nun eigentlich das „Eigene“ sei. Wieviel Fremdes in in uns, dem wir lieber nicht begegnen möchten?

Jenseits der Beurteilungen, ob es abgrenzende oder verklärende Bilder des Fremden sind, geht es darum, Begegnungen zu ermöglichen, die beide Seiten verändern können.

A real encounter requires a space of approach, of not knowing, honesty, and the courage to allow ourselves to change. We need time, real interest, and often the willingness to make a great effort. Sometimes our „own“ becomes alien or the alien becomes surprisingly familiar. It is all about interest, space and encounter. This is also true in the theater work: Only then we will have a fruitful encounter with the „foreign“, if we can put aside our templates, patterns of interpretation and defensive reflexes, if we can allow something new to emerge. In ourselves, amongst the players and in the audience. (Pickardt 2018)

Hier begegnen sich die Begriffe des „Fremden“ mit dem der oben beschriebenen „Blinden Flecken“: Beide eröffnen Räume der Unsicherheit, in denen erst neue Erfahrungen gemacht und alter Muster überschrieben werden können.

True encounter creates uncertainty. Feelings of closeness and strangeness, attraction and repulsion alternate. (Pickardt 2018)

Aus dieser neu gewonnenen Unsicherheit heraus entdecken wir das Fremde in uns selbst als Qualität und wir können beginnen, das „andere Fremde“, außerhalb von uns, nicht mehr als bedrohlich zu empfinden. In der Akzeptanz, dass der sogenannte „Fremde“ vor uns uns selbst als ebenso fremd empfindet, und in der Hoffnung, dass auch er sich seinem eigenen Fremden stellt, findet wirkliche Begegnung statt:

Are we able to become beginners again, giving up control, putting aside our knowledge, putting aside our experience, making us fragile and vulnerable? Can we change our perspectives, can we recognize that not only the other is a stranger to us, but that we are a stranger to him or her as well? (Pickardt 2018)

Open Space

In der weiteren Diskussion des OPEN SPACE stellte sich dann die zentrale Frage, wie man Kinder im Rahmen eines solchen Festivals ermächtigen könnte, eine Stimme zu haben? Das Thema einer Kinderjury wurde breit diskutiert und es entstand das Bedürfnis, erste Schritte in diese Richtung schnell, noch während des Festivals, umzusetzen. Ein „Childrens Forum“ sollte entstehen.⁶ So führten dann zuletzt die Diskussionen des Symposium über Haltungen, Ausbildung, neue Erfahrungsräume und ästhetischen Fragen in die transnationale und interkulturelle Praxis selbst zurück: zur Frage, wie die Kinder, die auf diesem Festival zusammengekommen sind, ihre eigenen Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Haltungen in einem ästhetisch-politischen Kontext formulieren können.

Auf in den Dschungel!

Zurück zu den Forschungsfragen: Die Impulse, die auf dem Symposium vorgetragen wurden, sind geeignet, die nächsten Schritte anzudenken. Zum einen wird eine Auswertung der Diskurse notwendig sein. Die Forschungsgruppe „Welcome to the Jungle!“ wird bestehen bleiben und ihre Arbeit fortsetzen. Ein weiteres Treffen wäre wünschenswert und sinnvoll, schon

um das ursprüngliche Ziel, nämlich die entwickelten und nun breit diskutierten Forschungsfragen für eine zukünftige internationale Tagung zu präzisieren. Im Oktober 2018 wurde auf But Herbst-Tagung in Düsseldorf unter dem Titel „Exchange“ der Fokus erneut auf das Thema Inter- und Transnationalität gelenkt. In die Vorbereitung einer zukünftigen BuT Tagung zum Thema „Transnationale Theaterpädagogik“ werden die ausgewerteten Ergebnisse der Forschungsgruppe einfließen und nützlich sein: „Welcome to the Jungle!“



Grafik Nora Haakh

Foto: H.V Sommer

Literatur

Brecht Bertolt (1967): Im Dickicht der Städte. In: (Ders.) Gesammelte Werke I, Stücke I, Frankfurt am Main, 125-193
 Pickardt, Lutz (2018): The Radical Foreign, Manuskript
 Plate, Uta (2018): Bild Spots, Manuskript
 Meyer, Helen (2016): Manifest. „New role models in theatre education!“, Manuskript.

Poppe, Andreas (2017): Welcome to the Jungle - Europäische Gespräche im Theaterhaus e.V. Lingen zu Thema Interkulturalität. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 33. Jahrgang, Heft 71, Milow 34-36

Anmerkungen

¹ Das korrekte Zitat, mit dem das Stück „Im Dickicht der Städte“ schließt, lautet: „Das Chaos ist aufgebraucht. Es war die beste Zeit.“ In: Bertolt Brecht, Gesammelte Werke I, Stücke I, S. 193, Subkamp Verlag, Frankfurt am Main 1967

² Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. 33. Jahrgang, Heft 71, S. 34-36, Schibri Verlag 2017

³ Helen Meyer ist Lehrbeauftragte am Institut ArtEZ an der University of Arts, Department Theatre Education, in Arnhem/Niederlande.

⁴ Uta Plate ist freischaffende Theaterpädagogin und Regisseurin, lehrt an zahlreichen Instituten und ist an vielen transnationalen Projekten beteiligt. Sie ist Mitglied der Researchgruppe „Welcome to the Jungle!“

⁵ Lutz Pickardt ist freischaffender Theaterpädagoge und viel in der transnationalen Praxis unterwegs. Er ist Vorstandsvorsitzender des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V. und Mitglied der Researchgruppe „Welcome to the Jungle!“

⁶ Ein solches „Childrens Forum“ wurde im Anschluss des Symposiums spontan auf Initiative von Julia Windisch, Theaterpädagogin am TPZ Lingen, ins Leben gerufen.

Grenzen überschreiten – ein theaterpädagogisches Weiterbildungsprojekt in Kolumbien

Inge Kleutgens



Fotos: Paul Smith

An einem Montagnachmittag auf der Plaza Botero, einem belebten Platz von Medellín, wo sich ganz unterschiedliche Realitäten einer Metropole begegnen, die als „Stadt der Laufstege und Start-ups“ angepriesen wird: Touristen aus dem In- und Ausland, von ihrem Land vertriebene Kleinbauern, Arbeitslose, Drogendealer, evangelikale Laienprediger Angestellte im administrativen Outfit und Straßenverkäufer: in diesen Raum bricht eine Gruppe von Frauen und Männern mit Anzügen und merkwürdigen Gegenständen ein. Sie machen sich breit, verschaffen sich Platz und besetzen den öffentlichen Raum auf eine befremdliche Art und Weise. Während ein Mann mit Hut und Krawatte eine Zeitung liest und einige Frauen im Kreis herumgehen und widerspenstige Gesten machen, schreibt eine Frau in Weiß assoziative Sätze mit Kreide auf den Boden: „Vorsicht, Sie stehen an einer Grenze! Hier stand einmal ein Baum. Hier sagten Sie ihr zum ersten Mal, dass Sie sie lieben“. Die Frau bewegt sich, schreibt. Horcht. Wechselt den Ort. Kreist weggeworfene Gegenstände ein. Und zieht eine Grenze zu den Grenzen. Sie trägt in der linken Hand ein Tablett mit einem Berg aus Fotos und weißer Kreide. In der anderen Hand eine Gießkanne, um die Schmutzschichten der Stadt zu entfernen:

„Man muss die Schichten mit Wasser entfernen und der Stadt ein Lied ins Ohr singen. Dann wird sie weicher und der Asphalt beginnt verbotene Geschichten, Geheimnisse und Vergessenes zu erzählen. An dieser Ecke sind sie verschwunden.

Ich bin Wasser ich bin ein Tropfen, ein Tropfen Wasser. Ich komme zu dir als sanfter Regen oder als Flut, die dein Haus überschwemmt.“ (Textfragment einer Akteurin)

Für fast eine Stunde drängten sich Dutzende von Männern und Frauen jeden Alters um dieses außergewöhnliche Spektakel. Diese Menge wurde zum Protagonist einer „anderen“ Performance, die



spontan entstand, als das Ordnungsamt kam, um die bewusst nicht angemeldete Spielaktion zu stoppen. Vom passiven Zuschauer verwandelten sie sich in Verteidiger des öffentlichen Raums: Diese performative Intervention im öffentlichen Raum bildete den Abschluss eines fünftägigen Theaterlabors im Rahmen des Diplomstudiengangs „Theaterpädagogik für den Frieden und soziale Veränderung“¹. Thema des Labors waren „Las fronteras invisibles“ - die unsichtbaren Grenzen. In einer Stadt wie Medellín verbindet man damit die „Combos“, sich gegenseitig bekämpfende bewaffnete Gruppen. Über einen nicht sichtbar abgesteckten Teil der Stadt üben sie Macht aus, indem sie die Mobilität der Bewohner einschränken, Schutzgelder erpressen, alternative Projekte von Jugendlichen unterbinden und auch

nicht vor der Ermordung von jungen Aktivist*innen aus der Kulturszene zurückschrecken.

Rund um das Thema „Unsichtbare Grenzen“ hatte jede*r Teilnehmer*in an zwei Tagen eine Fragestellung entworfen und einen Ort in der Stadt aufgesucht, um dort im sozialen Feld zu forschen, Interviews zu führen und gleichzeitig Bilder, Fragen und Empfindungen in einem Projektagebuch festzuhalten. Alltägliche Momentaufnahmen wie die Maiskörner, die auf einem Platz für die Tauben verstreut werden, die leeren Farbdosen, mit denen eine Frau ihr Territorium für den Marktstand abgrenzt, oder die eigenartige Schrittfolge, mit der sich ein Straßenverkäufer bewegt, ergaben bereits ein künstlerisch interessantes Material. Eine Studierende berichtet, wie aus einer Beobachtung ein künstlerischer Vorgang wurde:

„Wenn ich über die Straße gehe, ignorieren viele Männer die Grenze, die zwischen ihrem und meinem Körper bestehen müsste. Eine der subtilsten und verbreitetsten Formen dieser Grenzüberschreitung sind die sexistischen Komplimente. Als es darum ging, für diese Art der aufdringlichen Kommunikation eine Übersetzung zu finden, wurde mir bewusst, dass diese Blicke und Kommentare auf mich wie Verletzungen wirken. Und meine erste Idee war, meinen Körper bei jedem Kommentar mit einem roten Stift zu bemalen.“

Nach dieser Phase quasi sozialwissenschaftlicher Materialsammlung und einer Erforschung persönlicher Erfahrungen zum Thema wurden die szenischen Ideen in Improvisationen erprobt, verdichtet und vertieft. Das heißt, zu körperlichen Vorgängen in einem konkreten Raum, mit konkreten Gegenständen und in einer konkreten Kostümierung bzw. Maske weiterentwickelt und nach kompositorischen Gesichtspunkten in einem dramaturgischen Gerüst verknüpft.

Das künstlerische Leitungsteam begleitet den Prozess mit Übungen zur Verbesserung der szenischen Präsenz. Es sind Werkzeuge, damit Schauspieler*innen sich nicht in der Szene verlieren. Sie

sollen sich öffnen für die Anderen, für den Raum, für das Publikum. Die Improvisationsübungen für die Bühnenpräsenz bestehen aus einer Reihe spezifischer Bewegungsaufgaben, die es ermöglichen, im Raum „Schienen“ oder „Kanäle“ zu schaffen, auf denen die Schauspieler*innen improvisieren können, ohne darüber nachzudenken. Aufgaben wie das Zeichnen im Raum mit Bewegungen (Planimetrie), Architekturbezug oder Rhythmuswechsel beziehen sich auf Kompositionstechniken, die auf den „Viewpoints“ (Anne Bogart) basieren.

Das Theaterlabor bildet den Abschluss einer einjährigen Weiterbildung in Theaterpädagogik. Sie richtet sich hauptsächlich an Frauen und Männer mit Multiplikationsfunktion. Mehrheitlich wird sie von Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen wahrgenommen, aber auch von Theatermachern aus dem Bereich des freien Theaters und des teatro comunitario. Was alle Teilnehmer*innen miteinander verbindet, ist das Bedürfnis nach „weniger Schreibstift und mehr Körper“, wie es ein Studierender ausdrückte. Der Wunsch nach mehr Körperlichkeit und die Suche nach einem integralen Ansatz bei der Vermittlung von neuen Erkenntnissen sowie ein gesellschaftskritisches Engagement sind für die Mehrheit der treibende Motor.

Ziel des Diplomstudiengangs ist es, den Teilnehmer*innen praktisches Handwerkszeug zu vermitteln, damit sie in der Lage sind, kreative Prozesse zu initiieren und zu leiten. Er besteht aus drei Säulen:

- Das Curriculum beinhaltet Praxis und Theorie. Hauptgewicht kommt der praktischen Erfahrung zu. Die Theaterreffen decken die Bereiche Spielpädagogik, Schauspiel, Dramaturgie, Körperarbeit, Regie, Performance, Techniken des Theaters der Unterdrückten (Boal) ab.
- Der Multiplikationsprozess beinhaltet die Verpflichtung, dass jeder Diplomand von Beginn an eine spezifische Multiplikationsgruppe entsprechend seinem Arbeits- und Lebenskontext aufbaut. Die Lehr- und Lerninhalte sind dabei so zu adap-



Grenzen überschreiten

tieren, dass sie den spezifischen Eigenheiten der Gruppe entsprechen. Auf diese Weise wird der eigene Lernprozess der Diplomanden überprüft und vertieft.

Diese Aufgabe bedeutet eine enorme Herausforderung für die Diplomand*innen und beinhaltet, auch ein Scheitern als Lernerfahrung anzunehmen. Der Multiplikationsprozess wird von Dozent*innen oder Tutoren (ehemalige Diplomand*innen) beratend vor Ort begleitet. Die Abschlussarbeit bildet die Entwicklung einer kleinen szenischen Arbeit, die entweder individuell oder kollektiv von bis zu drei Studierenden geleitet wird und öffentlich zur Aufführung kommt.

- Das viertägige Theaterlabor in einem Seminarhaus mit dem Ziel einer kollektiven Eigenproduktion und anschließenden Aufführung. Ausgehend von eigenen Erlebnissen werden Szenen entwickelt und unter der künstlerischen Leitung des Dozent*innenteams zur öffentlichen Aufführung gebracht. Spielerisch und offen werden neue Räume geschaffen für Reflexion und Dialog, werden Veränderungen im Denken und Verhalten gefördert.

Über 50 Jahre Bürgerkrieg hat das Land Kolumbien geprägt. Statistisch gesehen hat jede fünfte Familie leidvolle Erfahrungen mit Vertreibung, Verschwinden-Lassen von Personen, Mord, Gewalt, Vergewaltigung gemacht. Auch über ein Jahr nach dem Schluss des Friedensvertrages zwischen FARC und der kolumbianischen Regierung werden immer noch viele Menschen ermordet, in erster Linie Aktivist*innen, die sich für die

Einhaltung der Menschenrechte und für die Opfer des Krieges einsetzen. Die indigene Bevölkerung und Frauen sind davon überdurchschnittlich betroffen. Wie lässt sich mit so viel Trauer und Schmerz umgehen? Wie die Ohnmacht überwinden? Theaterpädagogische Arbeit in einem solchen Konfliktgebiet wird aus der Notwendigkeit geboren, etwas zu verändern, das nicht funktioniert, das der Realisierung gemeinsamer Träume im Weg steht. Diese Arbeit kann wirksam werden als

- Katharsis; traumatisch Erlebtes wird mittels ästhetischer Bearbeitung im kreativen Prozess neu definiert und als Schritt in die „Befreiung“ erlebt.
- ziviler Widerstand; die Denunzierung von gewaltsamen Übergriffen und der Verletzung der individuellen und kollektiven Rechte stärkt das Vertrauen in die eigenen Kräfte und schafft Raum für neue Sichtweisen und Handeln.
- Erinnerungsarbeit; Theater mit Vertriebenen und Marginalisierten, mit Verfolgten und Angehörigen von Verschwundenen garantiert die Bewahrung geschichtlicher Ereignisse, die sonst keine öffentliche Aufmerksamkeit finden.
- politische Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung; im Klima struktureller Gewalt ermutigt die spielerische, kreative Auseinandersetzung mit den erlebten Geschichten eine kritische Hinterfragung der „Gegebenheiten“ und erlaubt die Suche nach anderen Lebensformen.
- spielerisches Aneignen neuen Selbstvertrauens, ein Sich-ausprobieren und Experimentieren im zensurfreien und geschützten Raum.

Anmerkung:

¹ Eine ausführliche Dokumentation dieser ersten kolumbianischen Weiterbildung in Theaterpädagogik enthält der 4. Band der Reihe *Teatropedagogía para la Transformación Social: Corporación Jurídica Libertad* (ed.) (2013): *Herramientas pedagógicas para dirigir procesos artísticos de creación colectiva*. Medellín. Vgl. auch die Videodokumentationen neuerer Studierendenprojekte unter <https://vimeo.com/224100467> (Narben) und <https://vimeo.com/234144449> (Die Klasse)



Teatro Coliseo Peralta (Bucaramanga):

Foto Javier Abril

Aus dem Hörsaal auf die Straße – ein theaterpädagogischer Versuch, den öffentlichen Raum (zurück) zu gewinnen.

Adriana María Ospina Velez

Es war ein sonniger Freitag-Nachmittag im November, und wie jeden Tag musste man die Fußgängerzone am Bürgermeisterbüro von Envigado¹ passieren, um in den Stadtpark oder zu einem der beliebten Cafés zu gelangen, wo man die Zeit bis zur Dunkelheit plaudern konnte. Weder die Skulpturen, die den Eingang zum Bürgermeisteramt bewachten, noch die Passanten dieser vorbildlich organisierten kolumbianischen Gemeinde konnten ahnen, dass hier und heute das erste Performance – Treffen zu „diversen Arten der Wahrnehmung des öffentlichen Raumes“ stattfinden würde. Ein Treffen, das von einer Organisation unabhängiger Künstler einberufen wurde, die paradoxerweise die Erlaubnis der lokalen Behörden eingeholt hatten, den öffentlichen Raum nutzen zu können. So sollte verhindert werden, dass die eingeladenen Gruppen Gefahr liefen, von der Polizei weggeschickt zu werden.



„La Madeja“, Envigado, 2012

Foto: Paul Smith

„La Madeja“ (das Knäuel)², ein Kollektiv für theatrale und psychosoziale Intervention, das wir mit acht Psychologiestudentinnen der Envigado Universität im Februar 2012 gegründet hatten, war eine der eingeladenen Gruppen. Nach einer Vorbereitung von nur neun Monaten mit einem wöchentlichen Treffen waren wir ohne weitere Vorgaben eingeladen worden, in der berühmten Passage des Bürgermeisteramtes szenisch zu intervenieren. Ein Ort, den jeder der Studierenden seit seiner Kindheit hunderte Male unter dem strengen Blick der Skulpturen der „berühmten“ Männer der Gemeinde passiert hatte: des Grundbesitzers, der das Land für den Bau der Hauptkirche und des Platzes gestiftet hatte; des Mannes, der 22 Kinder mit vier verschiedenen Frauen hatte; des ersten Bürgermeisters der Stadt und des ersten Priester, der 36 Jahre der Kirchengemeinde gedient hatte. Vier Männer und vier Gewalten, die mit wachsamen Augen das politische und wirtschaftliche Geschehen der Stadt kontrollierten – für uns eine willkommene Gelegenheit, dem Alleinvertretungsanspruch dieser Version der offiziellen Geschichte unsere Position mit theatralischen Mitteln entgegenzusetzen; den öffentlichen Raum dieser Stadt, dessen Einwohner einer ständigen polizeilichen Kontrolle zur Aufrechterhaltung von Ordnung, Sauberkeit und Sicherheit unterliegen, auf andere Weise zu besetzen; die Gebote

des Erinnerns und Vergessens, die die Skulpturen schweigend aufzwingen, in Frage zu stellen.

Wo sind die Frauen in der Geschichte dieser Gemeinde, fragten wir uns, als wir für unsere performative Intervention recherchierten. Wenn wir uns an der von öffentlichen Denkmälern gestützten Version der Geschichte orientierten, war die einzige Frau, die vor der Anonymität bewahrt wurde, Doña Concepción Soto Ochoa, die 33 Kinder hatte. Deren Skulptur am Eingang zum Büro des Bürgermeisters, wurde von einer der Schauspielerinnen von La Madeja mit Wasser gewaschen, wobei sie auf sie einredete und ihr ins Ohr flüsterte: ein intimer Dialog zwischen zwei Frauen, die sich nicht hätten treffen können, wenn es nicht die Magie der Raum-Zeit des Theaters gäbe.



„La Madeja“, Envigado, 2012

Foto: Paul Smith

Der Erfolg mit dieser ersten Skulpturen-Performance bestärkte uns darin, den öffentlichen Raum weiter kreativ in Besitz zu nehmen, all die Korridore, Gänge, Straßen und Plätze der umliegenden Räume. Parallel zur Erfindung von performativen Aktionen innerhalb der Universität von Envigado für pädagogische Zwecke beschlossen wir, uns mit der benachbarten Stadt Medellín und ihren unsichtbaren Grenzen zu beschäftigen. Nicht nur die Grenzen, die bewaffnete Gruppen in populären Nachbarschaften als eine Strategie der territorialen Kontrolle definieren, sondern auch solche, die mit Stigmata, Vorurteilen und Stereotypen konstruiert sind. Grenzen, die aus Angst, Unwissenheit und Desinformation entstehen, die von den Massenmedien in einer exklusiven und geschichteten Gesellschaft gefördert werden, die sich damit rühmt, die „innovativste“ der Welt zu sein, und versucht, mit ihren großen Gebäuden eine dunkle Wahrheit zu verbergen, in der der Missbrauch der Polizeimacht eine sehr wichtige Rolle gespielt hat. Dies ist der Fall der Comuna 13 in Medellín.³

Im Rahmen des von lokalen Organisationen, der AGEH und dem Sozialen Friedensdienst geförderten „Diploms der Theaterpädagogik für Frieden und soziale Transformation“ wurde eine Zusammenarbeit zwischen den Studierenden von „La Madeja“ und dem Theaterkollektiv „El Desorden“, einer Gruppe afro-

Aus dem Hörsaal auf die Straße

kolumbianischer Jugendlicher der Gemeinde, begonnen. Zwei Universen, die sich dank der Kraft des theatralischen Spiels nach und nach näherten. Ein Mitglied von „La Madeja“ beschrieb diese Konstellation so: „Junge Afroamerikaner, die in der Gemeinde 13 leben, und junge Envigadeños, die durch sozioökonomische Schichten, durch Hautfarbe, durch Ungleichheit bei den Bildungsmöglichkeiten, durch unsichtbare Grenzen und durch Tausende von stillen Kriegen getrennt sind. Verschiedene Straßen voller Schwierigkeiten, Bindungen und Stigmata, aber nur ein Weg zur Reparatur und zum Aufbau der Seele: das Theater“.



„A un pasito no más“, Comuna 13 de Medellín, 2014

Foto: Sara Meneses

Wie die mexikanische Theaterwissenschaftlerin Ileana Diéguez formuliert, „in einer Gesellschaft erschöpfter Diskurse, in der die Zivilbevölkerung Repräsentationsressourcen erforscht und ihren eigenen Körper als Ausdrucksmittel in einem Umfeld, das alle Interventionen medialisiert, genutzt hat, muss das Theatrale wie das Leben jeden Tag neu erfunden werden (...), indem es sich von der Schutzzone der Kunst löst und szenischen Aktionen wie zum Beispiel öffentliche und partizipative Rituale vorschlägt“⁴. Ästhetische Praktiken, die sich aus der Notwendigkeit ergeben,

das Theater als Akt des Zusammenlebens, als Raum des Dialogs und der Begegnung am Leben zu erhalten, inmitten von Gebieten wie den meisten lateinamerikanischen Städten, in denen Gebäude und Straßen für Autos den Raum von Plätzen und Parks weggenommen haben. Wo Gelegenheiten zum Gespräch und zivilgesellschaftliches Engagement „nur noch auf Anlass des Einkaufens und der geschäftsmäßig kontrollierten Erholung vorkommen. (...) Wenn die Zivilgesellschaft früher im öffentlichen Raum aktiv war - etwa in einer Demonstration -, wird sie heute auf dem Markt konstituiert. Dort findet sie durch die Macht des Konsums statt: Die einen kaufen, die anderen schauen einfach zu und bewundern.“⁵

In diesem Sinne ist das Konzept einer Theaterpädagogik, die einlädt, sich aus dem „sicheren; Raum der Blackbox des Theaters zu befreien, sich der von der Polizei und den Überwachungskameras kontrollierten Öffentlichkeit auszusetzen, in urbanen Kontexten wie Envigado und Medellín ästhetisch und politisch dringend. Eine befreiende und transgressive Praxis, die nicht nur das gemeinsame Kreativsein fördert, sondern auch dazu einlädt, politische Positionen einzunehmen, die im konkreten Fall von La Madeja das Verlassen der Bequemlichkeiten des Hörsaals implizierten, um dann auf dem öffentlichen Platz die Zivilgesellschaft aus Spiel zu setzen.

„Die performative Praxis erlaubte es uns, zu zeigen, dass selbst in der Tonalität der Haut und in den Ausdrucksmöglichkeiten sich die Anwesenheit einer Grenze, die als Hindernis und Begrenzung verinnerlicht ist, manifestiert. Darin zeigt sich extrem deutlich die Gleichgültigkeit und Aneignung gegenüber den Problemen, die die „einen“ und „die anderen“ beschäftigen (...) Um an dieser Performance teilzunehmen, muss ich mich, nicht nur politisch, sondern auch moralisch, dem Widerstand und der Verurteilung einer zunehmend gleichgültigen, hedonistischen und egozentrischen Gesellschaft“ verpflichten.“ (ein Mitglied der „Madeja“)

(übers. von F. Roth-Lange)

Anmerkungen

¹ Envigado ist eine Gemeinde mit rund 230.000 Einwohnern, südlich der Stadt Medellín gelegen, der Hauptstadt der Provinz Antioquia und zweitgrößten Stadt Kolumbiens.

² „La Madeja“ wurde 2012 von einer Gruppe von Psychologiestudenten der Universität von Envigado gegründet, die in einem Kurs über Sozialpsychologie den Wunsch äußerten, Theater als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der sozialen Realität ihrer Umgebung kennen zu lernen. Wie der Name schon sagt, wurde das Projekt aus dem Wunsch geboren, Geschichten und Bindungen zu knüpfen. Im August 2015 beendete die Gruppe ihre künstlerische Aktivität mit einer Aufführung in einem Theatersaal, nachdem alle Mitglieder ihren Abschluss gemacht hatten.

³ Es handelt sich um eine der 16 Gemeinden von Medellín, die sich im westlichen Teil der Stadt befindet und in ihrer Mehrheit aus Vertriebenen besteht, die vor dem bewaffneten Konflikt vom Land in die Stadt geflohen sind. Szenario für verschiedene militärische Operationen der kolumbianischen Armee.

⁴ Diéguez, Ileana (2007): *Escenarios liminales. Teatralidad, performances y política*. Biblioteca de Historia del Teatro Occidental. Siglo XX. Autel. Argentina, S. 20-21.

⁵ Sarlo, Beatriz (1994): *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Editorial Ariel. Argentina, S. 44.

Theaterpädagogische Erinnerungsarbeit. Das Konzept der „Ruta pacífica de las mujeres“

Celmy Castro

Es gibt Menschen, die nach dem Erleben einer traumatisierenden Erfahrung das Bedürfnis verspüren, davon zu erzählen, als ob das für ihr Überleben unerlässlich wäre. Es gibt aber auch Menschen, die von den erlebten Schrecken nicht erzählen können. Ihre Erfahrung von Enteignung, Verlust, Demütigung, Empörung, Sinnlosigkeit übersteigt jede konkrete Möglichkeit, das zu verbalisieren und an andere weiterzugeben. Es gibt auch Formen des freiwilligen Schweigens, um das Leben, die Integrität und die Würde zu schützen. Das Schweigen von Frauen, die, obwohl sie die Fakten und die Akteure von sexueller Gewalt „kennen“, es vorziehen, sich nicht der öffentlichen Betrachtung auszusetzen, in Kontexten, in denen Gewalt gegen Frauen weiterhin legitimiert und verharmlost wird. Auch wenn es sich dabei um ein „Problem“ handelt, das jedes Opfer nach Kräften lösen muss, ist es vor allem eine Aufgabe, die in gemeinschaftlicher Verantwortung wahrgenommen werden muss.

Denn statt der Worte, die eine Form des Abstandnehmens von dem Erlebten ermöglichen, taucht die Vergangenheit auf und besetzt die Gegenwart. Immer wieder tritt sie im Alltag auf durch Erinnerungen, Bilder, Träume, Empfindungen, Krankheiten, etc. Dieses Schweigen ruft nach Zuhörern, vor allem aber nach ganzheitlichen Maßnahmen der Wiedergutmachung, der Begleitung, der Anerkennung.

„Alle Schmerzen sind erträglich, wenn man sie in eine Geschichte verwandelt oder wenn man eine Geschichte über sie erzählt“¹, schreibt Hannah Arendt. Wie können wir diese Frauen, die beschlossen haben, das Schweigen zu brechen und ihr Zeugnis in das kollektive Gedächtnis des Landes einzubringen, begleiten? Welche Wege sollen wir gehen, damit ihre Geschichten lebendig bleiben und diejenigen erreichen, die den bewaffneten Konflikt in Kolumbien nur aus der Ferne gesehen haben?

Theaterpädagogische Erinnerungsarbeit

Die „Ruta Pacífica de las Mujeres“ ist eine pazifistische, antimilitaristische, feministische Organisation, die mit pädagogischen Projekten für den Aufbau eines gerechten, demokratischen und friedlichen Kolumbien arbeitet. Sie ist der Vorläufer der Kom-



mission „The Truth of Women Victims of the Armed Conflict“, die die Stimmen von mehr als tausend weiblichen Zeugen aus dem gesamten Staatsgebiet sammelt, um zu dokumentieren, wie sich der Krieg auf ihre Körper, ihr Leben, ihre Gemeinschaften ausgewirkt hat, und was die Opfer zum Aufbau eines dialogorientierten Friedens beitragen können. Die Organisation hat Methoden entwickelt, um psychosoziale Prozesse zu begleiten, die zur kollektiven szenischen Gestaltung von Erzählungen führen, um den Dialog mit gesellschaftlichen Gruppen zu ermöglichen, die den Konflikt aus der Ferne wahrgenommen haben.²

Die Geschichten der Frauen, die den Krieg überlebt haben, sind wie Schmetterlinge: Sie durchlaufen eine zarte und komplexe Metamorphose, bis sie fliegen können. Damit die Wahrheit dessen, was Frauen gelebt haben, in tausend Farben fliegen kann, ist es notwendig, Bedingungen der Ruhe und des Vertrauens zu schaffen, damit Erzählungen entstehen und auf dem Weg die Wunden geheilt werden können. Dazu gehört es zunächst, eine einladende, vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, damit sich die Frauen sicher, respektiert und gehört fühlen. Im Körper gibt es nicht nur die (realen) Spuren des Erlebens von Gewalt, sondern auch die Erinnerungen, die versteckt unter der Haut „hocken“. Folglich ist ein wichtiger Teil des narrativen Heilungsprozesses, sich zuerst des Körpers bewusst zu werden. Eines Körpers, der nicht nur den Schmerz des Verlustes, sondern auch Ausdauer und Kraft trägt. Und damit auch unbekannte Ausdrucksmöglichkeiten bereit hält. Zu diesem Zweck ist es wichtig, den Körper und seine Ausdrucksformen zu verändern.³

Das erinnernde Erzählen

Jenseits der detaillierten Darstellung der Fakten erfordert der kreative Prozess der Ausarbeitung einer biographischen Erzählung, eine Distanz zwischen Gegenwart und Vergangenheit herzustellen. Man geht in die Vergangenheit, um mit Erkenntnissen und Inspirationen in die Gegenwart zurückzukehren, um andere Geschichten zu konstruieren. Eine Rekreation, aber keine Wiederbelebung.⁴ (Jelin, E. Op.Cit. S. 94). Zwei Beispiele sollen das illustrieren:



Fotos: Celmy Castro

Theaterpädagogische Erinnerungsarbeit.



Foto: Laurence Chavé Lugar Parque Caldas. (Popayán). Regional Cauca

Eine Narbe erzählt

Jede Narbe bewahrt eine Geschichte. Etwas Schmerzhaftes, aber auch ein Zeichen der Verarbeitung, der Regeneration. Nach dieser Einführung werden die Frauen eingeladen, jeweils eine Narbe an ihrem Körper auszuwählen. Ohne viel nachzudenken. Eine, deren Geschichte sie erzählen möchten. Auf einem Blatt Papier notieren sie einen kurzen Text. Dann werden die Geschichten in Gruppe ausgetauscht. Jede von ihnen wird die Geschichte von der Narbe einer anderen lesen. Und im Gespräch versuchen, folgende Fragen zu beantworten: Was haben unsere Geschichten gemeinsam, was lehren uns unsere Narben, was brauchen wir, um die Wunden der Seele zu heilen?

Der Brief, der nie geschrieben wurde

Alle werden eingeladen, einen Brief zu schreiben, in dem sie auspacken dürfen, Gefühlen freien Lauf lassen können. Schreib auf, was du noch nicht gesagt, gefragt, oder wofür du noch nicht gedankt hast. Es könnte eine Person sein, eine Gruppe von Menschen, ein Ort usw., wonach einem gerade der Sinn ist. Wenn die Gruppe bereits über genügend Vertrauen verfügt werden sie zum Briefwechsel eingeladen. Auf diese Weise wird jede von ihnen den Brief einer anderen lesen. Die Texte werden aufbewahrt und für die Erarbeitung der Inszenierung verwendet.

Die Inszenierung

Nach dem Sammeln des Materials an Aufzeichnungen, Skizzen, Übungen und Szenen hat die Spielleitung die Aufgabe, die Bilder so zu „verweben“, dass alles, was auf der Bühne verfügbar ist, Sinn macht. Obwohl die Schauspielerinnen ihre eigene Geschichte

darstellen, tun sie dies von einem anderen Ort aus, mit anderen Gesten und unter Verwendung außergewöhnlicher Symbole. Eine der wichtigsten Funktionen der Kunst ist ihr Bruch mit der Kontinuität des Realen, des Alltäglichen, des Historischen. Es ist wichtig, die Realität herauszufordern und sich nicht darauf zu beschränken, sie zu reproduzieren. Auf der Bühne sollen neue Beziehungen zwischen dem Sichtbaren und dem Sagbaren aufbrechen.

Die Transformation von biografischen Zeugnissen in poetische Ereignisse impliziert die Konstruktion von Bildern, Geschichten, Zeichnungen und all den „Materialien“, die Frauen in der Begegnung mit ihren kollektiven Erinnerungen geschaffen haben. Das erfordert eine dramaturgische Struktur, in der - wie in der Erinnerung selbst - die Grenzen zwischen Fiktion und Realität verwischt werden. Es ist wichtig, nicht dem Wunsch zu gehorchen, alles zu sagen, stattdessen auch der Stille, den Liedern, den Bewegungen ohne Stimme, den Gegensätzen, der Ironie, dem Absurden Raum zu geben. Ein Gefüge aus Aktionen und Bildern „dialogisch, polyphon, mehrfach, dicht intertextuell und rhizomatisch de-hierarchisiert.“⁵ Inmitten des Schreckens, der uns umgibt, wird das Theater nicht den Schrecken illustrieren, nicht die Geschichte des Blutes erzählen, sondern die Suche nach Widerstand gegen diesen Schrecken. Der Hauptfehler des Theaters besteht darin, eine Darstellung der Realität, der Sprache, des Raumes, der Zeit sein zu wollen. Und je anschaulicher sie wird, desto größer ist ihr Bedeutungsverlust. Das Theater lädt uns ein, Gesten, Haltungen und Körperlichkeiten anzunehmen, die dem Alltag fremd sind, und die gewohnten Bewegungen und körperlichen Ausdrucksformen durch solche zu ersetzen, die im Theater dem Körper eine größere Ausdruckskraft verleihen.⁶

Die Arbeit muss nicht als Lösung für die ungelösten Probleme der Realität funktionieren, sondern als eine möglichst poetische Art und Weise, die den Betrachter in Alarmbereitschaft versetzt. Schönheit entsteht aus dem Dialog, das Bedürfnis nach Wahrheit entsteht aus dem Konflikt. Und der wichtigste Konflikt ist derjenige, der zwischen dem Werk und dem Zuschauer entstehen kann.

In diesem Theater der kollektiven Kreation, in dem weder Schauspieler noch Schauspielerinnen, sondern die Protagonisten ihrer Geschichten zusammenkommen, treffen Kunst und Pädagogik aufeinander: einerseits das Theater als Ausdrucksform, ästhetische Manifestation und Träger der Transformation und das Erzieherische als Prozess persönlichen und kollektiven Wachstums, als Bildung des Menschen. So eröffnet sich ein fruchtbares Feld für Prozesse einer Pädagogik des Erinnerns, die es ermöglicht, dass menschliche Gemeinschaften von sich erzählen, sich begegnen, sich entwickeln und sich verwandeln. (übers. von F. Roth-Lange)

Anmerkungen

¹ Arendt, Hannah (1958), zit. nach Doubles, I. (2009): *Memorias del dolor: consideraciones acerca de las Comisiones de la Verdad en América Latina*. Costa Rica: Arlekin, S. 31

² Castro, Aurora Celmy/Ospina Vélez, Adriana María (2017) *Corazón, cuerpo y palabra. Metodología de „Laverdad de las mujeres en escena“*. Aportes desde el teatro para el acompañamiento psicosocial. Bogotá: Ruta pacífica de la mujeres. <https://www.rutapacifico.org.co/publicaciones/408-corazon-cuerpo-y-palabra>

³ *Übungen zum Körperbewusstsein nach: Mattes, Pablo (2004) „Trauma: sanación y transformación. Despertando un nuevo cora-*

zón con prácticas de cuerpo-mente-espíritu. Nicaragua: Centro Ecueménico Antonio Valdivieso.

⁴ Jelin, Elisabeth (2002). *Los trabajos de la memoria. Siglo XXI. Argentina*, S. 96

⁵ De la Puente, Maximiliano (2016): *El teatro político, el espectador activo y la necesidad de una nueva crítica*. In: *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Jg.3. Nummer 5. S. 80 -81.

⁶ Proaño, Luis (2016): *Materialización de la memoria en el cuerpo comunitario: deshaciendo el trauma*. In: *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Jg 3, Nummer 5, S. 35

Theaterpädagogik und ethnologische Feldforschung

Claudia Howald

Selbstzweifel an der ethnologischen Arbeit

Schon bei meinen ersten Feldforschungen als Studentin der Ethnologie begleitete mich immer wieder eine Frage: Woher habe ich das Recht (und die Macht), über die von mir beobachteten Menschen zu schreiben? Diese Zweifel und das Unwohlsein verstärkten sich, als ich nach Kolumbien zog. Dort war es mir nicht mehr möglich, eine künstliche Distanz zwischen mir und den Anderen aufzubauen. Meine Nachbarn im Chocó (Kolumbien) waren allergisch gegen all die Forscher, die fotografierten, Fragen stellten und dann verschwanden. Mit ihren Worten: „Wir leben immer noch wie vorher, mit den gleichen Problemen, und sie haben daraus Master, Doktorat und andere Titel und Privilegien gewonnen“.

Wie konnte ich als Ethnologin anders arbeiten, mit den Leuten zusammen forschen und Wissen aufbauen? Welche Fragestellungen und Themen waren ihnen wichtig? Ich suchte andere Formen des Forschens, andere Ansätze, Methoden und Instrumente, die sich nicht auf Texte beschränken, sondern auch das orale, visuelle, sensorische, emotionale und ästhetische Wissen berücksichtigen und vor allem ermöglichen, das Wissen teilnehmend aufzubauen.

Impulse für einen dekolonialisierenden Ansatz

Mit Jugendlichen, die sich für Technologie interessieren, versuchte ich es anfangs mit Fotografie und Video. Nach einer kurzen technischen Einführung machten sich die Jungen auf den Weg, ihr Umfeld zu erforschen und die Ergebnisse aufzuzeichnen. Sie benutzten ihre Mobiltelefonkameras oder liehen sich meinen Fotoapparat aus. Damit erzählten sie Geschichten, beschrieben Wünsche und Ängste und diskutierten gemeinsam die Ereignisse. Die visuelle und orale Sprache ermöglichte, dass alle verstehen und mitreden konnten.

Ich war in einer Explorationsphase, ich machte auch soziale Kartographie mit den Leuten auf dem Land, Dokumente, die sie dann behalten konnten, um ihr Territorium gegen Enteignungen durch Krieg und Grosswirtschaftsprojekte zu verteidigen. Ich versuchte, eher den Austausch von Wissen zu fördern als mich als Expertin wahrzunehmen. Wichtige Anregungen er-

hielt ich dabei durch ein Studium der „Epistemologies of the South“¹ bei Boaventura de Sousa Santos². Dieser portugiesische Soziologe kritisiert die westliche Epistemologie mit ihrem Alleinvertretungsanspruch als hegemonial und ignorant gegenüber anderen Wissensarten wie denen des globalen Südens. Dies nennt Santos ein „Epistemizid“³. Erstens sei das Verständnis der Welt viel umfangreicher als das westliche Verständnis der Welt. Zweitens umfasse die Vielfalt der Welt sehr unterschiedliche Arten des Seins, Denkens und Fühlens, der Zeitempfindung, der Beziehungen zwischen Menschen und zwischen Menschen und Nichtmenschen, des Verständnisses der Vergangenheit und der Zukunft, des kollektiven Organisierens des Lebens. Diese unermesslichen Lebensalternativen würden in grossem Maße vergeudet, weil die im globalen Norden entwickelten und in der gesamten akademischen Welt verwendeten Theorien und Konzepte solche Alternativen nicht erkennen, nicht als valide Beiträge zum Aufbau einer besseren Gesellschaft schätzen. In Worten des Soziologen „brauchen wir keine Alternativen, sondern einen alternativen Gedanken zu Alternativen“⁴.

Eine theaterpädagogische Alternative der Feldforschung

Während dieser Beschäftigung mit methodologischen Fragen und „Decolonial Studies“ entdeckte ich in der Theaterpädagogik eine praktische Möglichkeit einer anderen Art der Wissensproduktion⁵. Zu dieser Zeit forschte und arbeitete ich rund um das Thema Jugend und Gewalt in Quibdó, Hauptstadt des Departements Chocó, einer Pazifikregion, die mehrheitlich von afrokolumbianischen Gemeinschaften bewohnt ist. Die sogenannte zona norte, wo ich auch lebte, umfasst etwa die Hälfte von Quibdó und setzt sich aus über dreißig Siedlungen zusammen. Die meisten sind durch Landbesetzung entstanden und werden von ärmeren und infolge des Kriegs vertriebenen Familien in prekärer Lage bewohnt. In Quibdó gilt die zona norte wegen der vielen Jugendbanden als sehr gefährlich. Dort, so sagt man, konzentrierte sich alles Schlechte: bewaffnete Gruppen, Raub, Drogen, Gewalt, Mord.

Die theaterpädagogischen Instrumente erlaubten den Jugendlichen und mir, uns anders kennen zu lernen. Wir mussten uns alle mit unserer ganzen Person ins Spiel bringen, anders als beim



Fotos: Matts Olsson

Theaterpädagogik und ethnologische Feldforschung



Unterricht oder bei einer ethnographischen Forschung. Schon bald war ich aus Sicht der Jugendlichen nicht mehr die klassische Lehrerin oder die ausländische Projektleiterin, es wurde eine neuartige Beziehung geknüpft, welche die Tür zu einem tieferen Dialog öffnete. Es kam zum Austausch über problematische Erlebnisse in ihrem Alltag. Dieser Austausch musste nicht zwingend verbalisiert werden, sondern konnte auch mit dem Körper ausgedrückt werden. Ein Mädchen konnte so die widersprüchlichen Gefühle darstellen, die sie empfand, als sie einen Jungen traf, den sie aus der Kindheit kannte, der aber nun einer Bande angehört: einerseits die Angst wegen seines bösen Blicks, andererseits Freude und Erleichterung, dass er noch am Leben ist. Dabei ging es auch um die Frage, wie und ob man Freunde und Bekannte, die einer Bande angehören, grüßt: man kennt sich zwar, aber man will nicht mit ihnen assoziiert werden, da es einen auch das Leben kosten könnte.

Nach einigen Wochen Arbeit kamen persönlichere und tiefere Geschichten zur Sprache: Erinnerungen an Nachbarn, Gewohnheiten, Spiele und Menschen, die heute zum Teil nicht mehr leben. Anfangs gaben die Jungen ihren Geschichten wenig Wert. Es war „normal“, dass man als Kind eine Schießerei vor dem Haus miterlebt hatte. Oder dass einige der Mitschüler fehlten, weil sie ermordet wurden. Wir entwickelten einen roten Faden zwischen den verschiedenen Geschichten, die Jungen improvisierten dazu Szenen und schließlich wurde ein Stück daraus: „Todo no es la norte“ („Alles passiert nicht nur in der Nordzone“). Drei Jungen erzählen darin einen Teil ihrer Lebensgeschichten anhand der Viertel, wo sie gelebt haben. Auf der Bühne wird dabei eine Art Kartographie der Stadt angedeutet, die dann mit Erinnerungen belebt wird: an einen freundlichen Nachbarn, an die Zeit, als man ruhig bis spät am Abend auf der Straße spielen konnte ohne sich einzuschließen, an die Arbeit als Straßenverkäufer, an den Mord eines vierjährigen Mädchens, als sie ihrem Vater entgegenran-

te, an eine Schießerei, die plötzlich ausbrach, während man als Kind mit Freunden vor dem Haus spielte. Wie kann man mit dem Tod und der Gewalt umgehen, in wie weit „gewöhn“ man sich daran und naturalisiert sie, wie viel Wert hat das menschliche Leben, das sind Fragen, denen die Jungen in einem zweiten Teil des Stückes nachgehen. In einer grotesken Szene am Strand z.B. haben zwei junge Männer Spaß, hören Musik und trinken Rum. Plötzlich hört man, dass jemand ins Wasser fällt und langsam ertrinkt. Die zwei schauen zu, diskutieren, ob es ein Scherz sei oder nicht, greifen aber nicht ein und trinken weiter. Dann kommt ein dritter Junge mit einer Holzkiste voller Kleider dazu. Er beginnt in der Kiste herumzuwühlen, er findet ein Kleidungsstück, das ihn an Teresita, eine Freundin, erinnert, die mit ihm im gleichen Viertel aufgewachsen ist, ein fröhliches Mädchen, die ermordet wurde. Die anderen Jungen kommen näher und hören zu, wühlen auch in der Kiste und gemeinsam erinnern sie sich an Cristian, Fabito, Georman, Yonier, Camilo ... Jedes Kleidungsstück erhält einen Platz auf der Bühne. Das Publikum wird eingeladen mitzumachen, wenn sie an jemanden, der umgebracht wurde, erinnern wollen. Die Szene endet mit einem alabao (afrokolumbianisches Trauerlied). Schweigend knüpfen die drei Jungen dann langsam die Kleider an einer Schnur auf und halten sich daran fest. Der erste meint: „Sie haben uns mit Furcht erfüllt, aber sie haben uns die Hoffnung nicht genommen, dass sich der Chocó in der Zukunft verändern wird“. Der zweite fügt hinzu: „Ich möchte wirklich, dass es vorbei sei, dass die Mordwelle aufhört, dass Männer und Frauen an Altersschwäche sterben, statt dass jemand anderes ihnen das Leben nimmt“. Der Dritte betont abschließend: „Mehr Frieden, weniger Krieg, mehr Respekt für unser Land“.

Vieles hätten man vertiefen und weiter arbeiten können, aber es war uns trotzdem gelungen, den Zuschauern etwas Bedeutsames und Berührendes mitzuteilen. Die Jugendlichen hatten selbst

eine Stimme bekommen und sich einen Raum geschaffen, um ihre Geschichte, Gefühle und Sichtweise zu äußern und gehört zu werden. Die Aufführung war das Produkt einer gemeinsamen Forschung. Das Thema und die Fragestellung waren von ihnen selbst bestimmt und diskutiert worden. Das Stück wurde im Kollektiv erarbeitet, anhand von eigenen Texten, Geschichten und Gesten. Anders als bei einer ethnologischen Studie wurde also gemeinsam geforscht. Die Jugendlichen waren die Autoren ihrer Geschichten und brachten das Stück durch ihren Auftritt selbst unter das Publikum.⁶ Die Zweifel, die ich früher bei meinen ersten Feldforschungen empfunden hatte, waren nicht mehr da. Hier fand die Rezeption mit dem ganzen Körper statt, anders als

Theaterpädagogik und ethnologische Feldforschung

bei einem wissenschaftlichen Buch, von dem man vorwiegend intellektuell angesprochen ist. Dieses Mitfühlen öffnet die Tür zu einem möglichen sozialen Wandel, indem man nicht nur anders denkt, sondern anders fühlt und sich anders verhält in aktuellen gesellschaftlichen Konflikten.

Kombiniert mit theoretischen und ethnographischen Texten und Methoden könnte Theaterpädagogik einen Weg bieten, dem Körper, den Gefühlen und anderen Wissensformen Wert zu geben. Vor allem ermöglicht es dieser theaterpädagogische Ansatz, mit den Leuten zu forschen, gemeinsames Wissen aufzubauen, Kreativität zu entwickeln und im günstigsten Fall Veränderungsprozesse anzustoßen.

Anmerkungen

¹ „Specialization Epistemologies of the South“, organisiert vom Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO und Centre for Social Studies University of Coimbra.

² Santos, Boaventura de Sousa (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. (comp.) María Paula Meneses (et al.). Buenos Aires: CLACSO.

³ Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Prometeo Libros, S. 39 (eigene Übersetzung).

⁴ Santos, Boaventura de Sousa (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana* 16 (54), S. 35: „Epistemologie des Südens meint die Forderung nach neuen Prozessen der Produktion und Bewertung von validen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Erkenntnissen und nach neuen Beziehungen zwischen verschiedenen Arten von Wissen, die auf den Praktiken der sozialen Klassen und Gruppen beruhen, die systematisch

unter den ungerechten Ungleichheiten und Diskriminierungen gelitten haben, die durch den Kapitalismus und den Kolonialismus verursacht wurden. Der globale Süden ist daher kein geographisches Konzept, auch wenn die überwiegende Mehrheit dieser Populationen in den Ländern der südlichen Hemisphäre lebt“. Seit Kurzem auch auf Deutsch: Santos, B. de Sousa (2019) *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*. Aus dem Engl. Von F. Schüring. Unrast Verlag: Münster

⁵ als Teilnehmerin am Diplomstudiengang „Teatropedagogía para la paz y la transformación social“. S. dazu den Artikel von Inge Kleutgens.

⁶ Dank der „Decolonial Studies“ gibt es in den letzten Jahren mehrere Versuche, diese Autorschaft anders zu verstehen. Zum Beispiel in der Arbeit von Catherine Walsh und Juan García Salazar (2015): „Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana“. *Cuadernos de literatura* XIX (38): 79-98.

DER BÖSE BAAL als Paßbeamter/EL MALVADO BAAL como funcionario de migración. Ein „tweet“ von Bertolt Brecht?

Gerd Koch

Im August 2018 hatte ich die Gelegenheit, in Oaxaca (Mexiko) an einem Symposium zum gesellschaftlichen Wandel teilzunehmen – Simposio: „Realidades Complejas: Aproximaciones desde las Ciencias Sociales“, wo sich eine spezielle Arbeitsgruppe dem Feld von „Arte, Cultura y Desarrollo Social“ widmete. Das Symposium zeichnete sich insgesamt aus durch viele Chancen des geselligen Austausches. Eine Überfrachtung durch Vorträge wurde vermieden – gute Zeitmaße für „conversatio“ (in dem Begriff steckt „con“ gleich „mit“ und „vers“: siehe „versus“ gleich „gegen“) in einem emphatischen und produktiven Sinne waren vorhanden und bildeten die tagungs-didaktische Grund-Haltung. Der gesellige Abschlussabend in einem großen Restaurant-Innenhof machte diesen Ansatz zusätzlich deutlich: Alle Teilnehmer*innen (knapp 100 Personen aus Mexiko, Deutschland, Brasilien, Schweiz, USA) hatten an Tischen zum Abendessen Platz gefunden. Auf den Esstischen der Teilnehmenden hatten wir einen kleinen Text in spanischer Sprache ausgelegt:

EL MALVADO BAAL

como funcionario de Migración. una mujer lucha por la vida de su hermano. el funcionario cumple todos los trámites. la prisa apremia. (cañonazos, reloj)

Es handelt sich dabei um eine kurze Notiz aus Bertolt Brechts Fragmenten „Der Böse Baal der Asoziale“ von etwa 1930. So schrieb es Brecht im Original:

DER BÖSE BAAL

als paßbeamter. eine frau kämpft um das leben ihres bruders. der beamte erfüllt sämtliche formalitäten. eile ist alles. (kano-nendonner, uhr)

Nach dem Servieren der Vorspeisen und Getränke wurden 8 Teilnehmer*innen durch einen der Symposiums-Koordinatoren

DER BÖSE BAAL als Paßbeamter/EL MALVADO BAAL como funcionario de migración.



gebeten, sich für eine kleine, improvisierte, öffentliche Theateraufführung zur Verfügung zu stellen, ausgehend von der kleinen Brecht-Notiz auf den Tischen. Es waren 4 Frauen und 4 Männer, die nun zum ersten Male der Brecht-Notiz begegneten und *coram publico* jeweils ein kurzes szenisches Geschehen in die Welt setzen sollten – und: konnten!

Eine professionelle Tänzerin war vorab mit dem Brecht-Fragment vertraut gemacht worden, um sich für zwei kurze Auftritte vorzubereiten – gewissermaßen als körper-sprachlicher Kommentar zu den spontan entstandenen Szenen.

Absicht

Der methodische Impuls ist ein literarisches Fragment von Bertolt Brecht mit dem Titel: „DER BÖSE BAAL als Paßbeamter“ (der Text lag allen möglichen Beteiligten vor). Aus dieser fragmentarischen Notiz wollte Brecht später eine Szene oder ein Theaterstück machen. Dazu ist er aber nicht mehr gekommen. Heute nun entwickeln Theaterspieler, eine Tänzerin IHRE *performance!* Sie nehmen die Idee von Brecht auf und sind nun selber Experten, um mit dem kleinen Fragment von Brecht etwas zu gestalten und vorzuführen – aus ihren Erfahrungen, ihren Kenntnissen, ihren Träumen, ihren sozialen Utopien, ihrem Protest, ihrer Tagesform! Vielleicht erfinden sie auch etwas ganz anderes, was aber durch oder gegen den Text von Brecht angeregt wurde. Bertolt Brecht notierte vor über 90 Jahren: „Ich würde gern sehen, wenn das Publikum bei unseren Aufführungen rauchen dürfte ... Einrichtung eines Theaterlaboratoriums ... in dem Schauspieler, Autoren und Regisseure so arbeiten, wie es ihnen Spaß macht, ohne besondere Absicht. Und jeder, der herein möchte, kann sich das Laboratorium und Vorstellungen auf der Experimentierbühne ansehen.“ (Bertolt Brecht: Werke, Schriften 1. Berlin, Weimar, Frankfurt am Main 1992, Band 21, S. 134, 138)

Ablauf im Einzelnen

Acht Personen werden zum spontanen Theater-Spielen benötigt – sowie eine Tänzerin. Geübt wird ‚vor aller Augen‘. Die Restaurant-BesucherInnen sind ebenfalls aufmerksam-aktiv dabei (können vom Tisch aufstehen und direkt an der Spielfläche stehen, mit ihrem Getränk in der Hand, oder diskutieren über die Textvorlage an ihrem Tisch oder verlassen den Raum zum Rauchen). Also: All dieses findet öffentlich im Restaurant statt. Die Personen, die nicht auf der Spielfläche aktiv sind (also die Besucher im Restaurant) können bei den Proben aktiv beobachten und zuhören und denken und fühlen. Sie werden angeregt, sich auch von ihren Plätzen (Stühlen, Tischen, Bar) in Richtung Spielfläche zu begeben.

Die Tänzerin nimmt – auch – als Beobachterin teil.

Es wurden zwei Theaterspielgruppen zu je 4 Personen gebildet, die sich – zufällig (!) – nach männlich und weiblich bildeten. Die Gruppen erstellen gemeinsam eine kleine/kurze Szene (5 min) – ausgehend von dem Impuls von Brecht. Dafür haben sie 15 min Zeit.

Jede*r Theaterspieler*in schreibt zum Abschluss ein kleines Kommentar-Gedicht, das aus 7 Wörtern in 4 Zeilen besteht, in dieser Form:

Poesia/Comentario en 4 líneas y 7 términos

1. Zeile: Ein Wort/2. Zeile: Zwei Wörter/3. Zeile: Drei Wörter/4. Zeile: Ein Wort

Wenn die SpielerInnen mit ihren Proben für die Szene fertig sind, werden die Szenen nacheinander vorgespielt – in dieser Weise: Szene 1 gespielt plus je einzeln 4 Kommentar-Gedichte nacheinander laut außerhalb der Rolle vorgelesen und in Richtung Publikum gesprochen (10 min)

Tanz (3 min)

Szene 2 gespielt plus je einzeln 4 Kommentar-Gedichte nacheinander laut außerhalb der Rolle vorgelesen und in Richtung Publikum gesprochen (10 min)

Tanz (3 min)

Zwei verschiedene Szenen entstanden aus dem Brechtschen Text-Fragment-Impuls

Eine ‚realistische‘/anschauliche Szene an einer Grenzstation, gespielt von der Gruppe der Frauen unter Nutzung der im Restaurant vorhandenen ‚Requisiten‘: Stühle, Tisch, Pflanzen, auch das vorhandene Mikrophon wurde für „sounds“ genutzt, etwa zum Markieren von Kanonendonner/Schießen. Die Szene, gespielt von der Männergruppe, improvisierte die Möglichkeit, doch noch in eine Fußball-Arena zu kommen, auch wenn man zur falschen Fan-Gruppe gehört – aber körperliches Gerangel und Bestechung machen den Zugang möglich ...

DER BÖSE BAAL als Paßbeamter/EL MALVADO BAAL como funcionario de migración.

Die Tätigkeit einer Tänzerin hat sich als ein Konzentrationspunkt erwiesen: Sie stellte sich einen Holzstuhl aus dem Restaurant auf die leere Spielfläche. Dessen Sitzfläche war nun *ihre* kleine, etwas erhöhte Bühne und auch ihre Requisite. Die körperliche, verbalstumme Zentrierung/Konzentration war zugleich thematischer Kommentar wie ein Muster zum genauen Zuschauen für das interessierte Publikum sowie eine Spiegelung für die SpielerInnen. Während des Abschiedsabends des Symposiums gab es ein Erstaunen unter spielenden und zuschauenden AkteurInnen darüber, was innerhalb so kurzer Zeit kreativ entstehen kann. An den Esstischen wurde lebhaft weiter debattiert: Vom szenischen Debattieren zum verbalen Austausch ...

Nachträgliche Reflexion

Eine befreundete Kollegin aus Berlin (Dr. Özge Tomruk) schenkte mir vor Monaten eine Textil-Einkaufstasche mit dem Aufdruck: „twitter IS NOT BERTOLT BRECHT“ – gut, ja, ist auch meine Ansicht. Ganz klein aber findet sich unter dieser Aussage auf der Tasche ein Porträt Brechts mit (s)einer Sprechblase, die den Ausruf „tweet!“ enthält. Also doch: Brecht twittert! Und in der Tat ist sein in Mexiko impulsgebender fragmentarischer BAAL-Text etwa so lang, wie ein „tweet“ sein soll, darf bzw. leider nur ist. Mein innerer Antrieb nun neuerlich: Stellen wir uns vor, der Brecht habe uns etwas „getwittert“ ... und damit sollen, können, müssen wir nun (spielerisch) umgehen ... die Information entziffern, szenisch dechiffrieren und kommentieren ... Mit einer kleinen Gruppe von Lehrerinnen habe ich letztes in deutscher Sprache Ähnliches aus dem Baal-Stoff als Impuls genommen: „BAAL wie ist die temperatur?/LUPU die temperatur ist kalt./ BAAL dann ist unterrichtet. Fenster auf. Jacke aus.“

Anmerkung

¹ 2016 lockerte Twitter die 140-Zeichen-Begrenzung. Künftig würden „angehängte Fotos und Videos sowie zitierte Tweets nicht mehr auf die Gesamtlänge des eigenen Beitrags angerechnet“. Zudem startete das Unternehmen einen Test mit Nachrichten in der doppelten, zu der bisher möglichen Länge von nun 280 Zeichen (nach Google)

AGUA 2017/18 – ein bolivianisch-deutsches Theaterprojekt

Tina Jücker, Claus Overkamp

Bonn und La Paz sind Partnerstädte. Das Theater Marabu war bereits drei Mal mit seinen Produktionen zu Gast in Bolivien. 2016 beauftragte uns die Stadt Bonn erstmals, verbunden mit einer erneuten Gastspielreise ein Theaterprojekt zu initiieren, in dem wir mit Kolleg*innen des bolivianischen Kinder- und Jugendtheaters in einen direkten künstlerischen Austausch treten. Wir entschieden uns dazu, mit fünf bolivianischen Gruppen zusammen zu arbeiten, die jeweils ein Ensemblemitglied delegierten, um mit uns gemeinsam ein Stück zu entwickeln. In unser deutsch/belgisches Marabu-Team luden wir eine in Deutschland lebende bolivianische Schauspielerin ein. Sie brachte in unsere Vorabplanungen die bolivianische Perspektive ein und unterstützte uns in der ersten Kommunikationsphase. Mit Elmar Schmidt fanden

Der Umgang mit solch kurzem Telegramm/„tweet“ kann meines Erachtens in dieser Weise erweitert werden: a) Nach der Präsentation von Szenen findet ein Publikumsgespräch (s. o. *conversatio*) statt, die SpielerInnen nehmen Anregungen auf und machen eine neue öffentliche Probe-Präsentation. Oder aber b) Aus dem Publikum entsteht der Wunsch, nun selbst auf die Spielfläche zu gehen und die vorherige Gruppe abzulösen. c) Ans Stegreifspiel wäre zu erinnern; denn: „(Fast) ohne Vorbereitung wird aus dem Augenblick heraus improvisiert“; auch extemporiert „gegen eine Normierung der Ausdrucksmittel“ (so Sieglinde Eberhard im „Wörterbuch der Theaterpädagogik“, S. 297). Und d): Augusto Boals „Zeitungstheater“ könnte mit diesem „tweet-Theater“ verbunden werden.

Insgesamt: Ich trachte danach, weitere „tweets“ von Bertolt Brecht ins Spiel zu bringen. Manche Fragmente vom „Bösen Baal“ bieten sich an, aber auch prägnante Formulierungen aus anderen Stücken oder Geschichten („Geschichten vom Herrn Keuner“, „Buch der Wendungen Me-Ti“) bzw. aus Gedichten. Ich denke auch an die Aussage aus „Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny“: „Können uns und euch und niemand helfen“ oder „Denn wovon lebt der Mensch“ aus der „Dreigroschenoper“. Etwas Herausgerissenes hat Aufforderungscharakter: An den Rändern wird deutlich, dass etwas fehlt! Solcher Mangel kann produktiv aufgenommen werden und versuchsweise in verschiedenen Gestaltungen angegangen werden – ergänzend, verschärfend, kontrastiv, utopisch, wunschhaft ... Brecht: „Unsere gewöhnlichste Art zu denken ist: zu revoltieren (also zu drehen, zu wenden, Anm. gk). Unsere besten Leistungen sind Fragmente. Den Grad der uns möglichen Vervollkommnung haben wir erreicht, bevor wir fertig geworden sind.“ (Brecht, ebd., Bd. 21, S. 262). Und: „das eigene muß so gut gelernt sein wie das Fremde“ (Friedrich Hölderlin 1801).

wir einen für dieses Projekt engagierten Übersetzer, der idealerweise selbst Leiter einer deutsch-spanischen Theatergruppe ist. Die ersten in zweieinhalb Probenwochen von einem Team aus 10 Künstler*innen zwischen 26 und 60 Jahren aus Bolivien und Deutschland unter der organisatorischen Leitung von Theater Marabu Bonn entwickelten Szenen wurden anlässlich der Weltklimakonferenz und dem 15-jährigen Bestehen der Partnerschaft zwischen Bonn und La Paz im November 2017 vor Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufgeführt. In der zweiten Arbeitsphase in La Paz ging es darum, an die Bonner Erfahrungen anzuknüpfen, das Stück fertig zu stellen und an die Bühnen in La Paz anzupassen.

AGUA 2017/18

Wasser: Ein Thema, das beide Seiten gleichermaßen betrifft.

Sehr schnell finden wir das Thema „Wasser“, weil aktuell für Monate Wassermangel in La Paz herrscht und die Auswirkungen des Klimawandels unmittelbar spürbar werden. Gleichzeitig häufen sich die Medien-Berichte über Versuche, Trinkwasser zu privatisieren und weltweit zu vermarkten. Als dann auch noch die Weltklima-Konferenz in Bonn auf Initiative der Fiji Inseln zum Thema „Wasser“ stattfindet, nutzen wir die öffentliche Aufmerksamkeit und beginnen mit dem Proben zu dem Thema. Für die erste Arbeitsphase in Bonn machten wir folgenden Vorschlag: Jede*r bringt zu den ersten Proben zum Thema „Wasser“ eine persönliche Geschichte mit, einen Fremdtex und ein Lied. Während an einem Tag im Oktober 11 Menschen nach einem gruppenspezifischen Aufwärmtraining um einen großen Tisch im Theatersaal sitzen und über Wasser sprechen, konferieren zeitgleich auf der anderen Rheinseite Expert*innen aus aller Welt zu diesem Thema.

Über das, was die einzelnen Personen erzählen, die Geschichten, Lieder und Texte, die sie mitgebracht haben, vermittelt sich ihre Perspektive auf das Thema. Erste Ideen werden besprochen und damit verbunden entstehen Bilder im Kopf. Das Wasser verbindet unsere beiden Kontinente, aber es liegen Welten zwischen uns. Die Unterschiede sind weniger in sozialen, kulturellen oder religiösen Prägungen spürbar als in künstlerischen Herangehensweisen und ästhetischen Konzepten.

Heterogene Theaterkulturen

Das bolivianische Theater- und hier vor allem das Kinder- und Jugendtheater - ist geprägt vom Spiel auf der Straße, weil es an elementaren Strukturen wie Proben- bzw. Aufführungsräumen, an finanzieller Ausstattung, Organisationsstrukturen, an Aus- und Weiterbildung und vielem mehr fehlt. Das Spiel auf der Straße erfordert eine bestimmte wirkungsvolle Ästhetik, die geprägt ist durch großes, kraftvolles Spiel, vorzugsweise Clownerie und Pantomime, bunte auffallende Kostüme, schnell auf- und abbaubare mobile Bühnenbilder (Vorhänge, Koffer etc.) und viel Musik. Hinzu kommen oftmals sehr klar formulierte Geschichten mit eindeutig pädagogisch aufklärerischem Inhalt. Natürlich gibt es immer wieder auch Ausnahmen davon.



Dem gegenüber steht eine deutsche Theaterszene mit vergleichsweise sehr guten Arbeitsbedingungen und einer finanziell soliden Ausstattung und den damit verbundenen Möglichkeiten. Innerhalb dieser Strukturen hat sich in den vergangenen Jahren eine ästhetische Debatte um das Theater entfalten können, die den Theaterbegriff revolutioniert hat. Neue Formate und Spielweisen, die wir als postdramatisch und performativ beschreiben, haben die Vorstellung vom Theater enorm erweitert und - begünstigt durch die technische Entwicklung - eine Vielzahl an künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen.

Was uns über den Ozean hinweg bei allen Unterschieden hinsichtlich der theatralen Möglichkeiten verbindet, ist die Haltung, dass Theater eine gesellschaftspolitische Verantwortung hat und dass wir die Ungerechtigkeit bezogen auf das Thema Wasser - Wer hat Zugang? Wer bestimmt die Preise? Wer verantwortet den Mangel? etc. - thematisieren wollen.

Um unsere Spielweisen und Vorlieben näher kennen zu lernen, bereitet jedes Ensemblemitglied eine Szenenidee vor, die er/sie mit von ihm/ihr ausgewählten Spieler*innen erprobt. Es gibt keine klar definierte Regie, wir müssen unsere Zwischenergebnisse und Arbeitsweisen immer wieder selbst reflektieren, auswerten und weiter probieren.

Jetzt treffen die Unterschiede in der Herangehensweise deutlich aufeinander. Während die Deutschen mehrheitlich versuchen, assoziative und mehrdeutige Bilder zu entwickeln und in offenen Dramaturgien denken, sind die Vorschläge der Bolivianer deutlich konkreter und in ihrer Aussage eindeutig. Wir stoßen im Verlauf der Probe an persönliche Grenzen dessen, was und wie man in den Szenen der/die Anderen mitspielen möchte.

Suche nach einem künstlerischen „fair trade“

Eine erste Grundsatzdiskussion wird geführt über das Theater (Antworten geben versus Fragen stellen), die Rolle des Zuschauenden (empathischer Rezipient oder dialogischer Partner*in), Vor- und Nachteile bestimmter Spielweisen (psychologisch versus physisch) und vieles mehr.

Dabei wird deutlich, dass es unter den bolivianischen Theatermacher*innen, die alle aus unterschiedlichen Theatern kommen, größere Unterschiede gibt hinsichtlich Erfahrung und Verständnis als unter den deutsch-belgischen TeilnehmerInnen,



Fotos: Ursula Kaufmann



Fotos: Ursula Kaufmann

die sich alle gut kennen, ähnlich alt sind und schon mehrfach künstlerisch zusammengearbeitet haben.

Aus Unbehagen an einer wie auch immer gearteten Dominanz der Deutschen, der Erfahrenen, der Alten suchen wir nach einer Spielform, die allen Unterschieden Raum gibt und unterschiedliche Spielweisen und Erfahrungen zum Ausdruck kommen lässt. Wir brauchen also eine offene Dramaturgie, in der alle AutorInnen und Co-RegisseurInnen sind. Nur so haben wir die Chance für ein bolivianisch-deutsches Theater, das den Namen „fair trade“ verdient.

Bei unseren Überlegungen kommt uns die Produktionsweise mit dem Jungen Ensemble des Theaters Marabu sehr entgegen. In diesem Projekt mit Laien geht es nicht um Nachahmung bester Schauspielkunst, nicht um größtmögliche Verwandlung, sondern um persönliche Haltungen, um individuellen Besonderheiten und Stärken, und um die Kraft eines Ensembles mit ganz unterschiedlichen Spielerfahrungen.

Szenischer Rahmen: eine alternative Weltklima-Konferenz

Bei der Suche nach einem Format, bei dem unterschiedliche Menschen zusammenkommen, um ihr Anliegen zu äußern, kommen wir auf folgende Spielidee: Wir machen unsere eigene

Weltklimakonferenz! Eine Konferenz zum Thema „Wasser“, auf der unterschiedlichste Figuren ihr Interesse vertreten und ihren Blick auf die Wasserproblematik kundtun. Ob als Mensch oder Tier, Mitläufer, Rebellin oder Strategin, ob sie den Beitrag musikalisch, tänzerisch oder sprachlich performen.

Das bedeutet, jedeR entwickelt eine eigene Figur mit einem eigenen Anliegen in der favorisierten Spielform.

Weiterer Vorteil: Diese Spielform ermöglicht uns, den Übersetzer ganz offen sichtbar zu integrieren, der nicht nur formal übersetzt, sondern auch als Moderator die Konferenz strukturieren oder szenisch eingreifen kann. Der Moderator wird zum szenischen Mitspieler und damit ist ein großes Sprachproblem gelöst, egal in welchem Land wir spielen.

Während drinnen die Zuschauer auf den Beginn der Konferenz warten, hört man von draußen den Protest der vielen, die nicht eingelassen wurden. Da öffnet sich eine Tür, und eine Gruppe schafft es doch noch, in den Konferenzsaal zu stürmen. Es sind merkwürdige Figuren, die die Bühne erobern, um ihr Anliegen vorzubringen. Der Endverbraucher, dem das Wasser abgestellt wurde, während er unter der Dusche stand, der Goldfisch, dem seine Familie im trüben Gewässer verloren ging oder diese Person, die sich für sauberes Wasser einsetzt, um es profitabel verkaufen zu können und viele mehr. Und mitten drin ist da auch der völlig überforderte Dolmetscher, der seine große Mühe hat mit dem unvorhergesehenen Verlauf dieser Konferenz.

Theaterpädagogik in El Salvador – Erfahrungen einer Studentin der Theaterpädagogik

Carlotta Träger

Im Sommer 2018 lernte ich auf dem Welt-Kindertheater-Fest in Lingen eine Kindertheatergruppe aus El Salvador kennen und entschied mich, meine Bachelorarbeit über die dortige theaterpädagogische Arbeit zu schreiben. Über das Institut für Theaterpädagogik (ITP) in Lingen, an dem ich studiere, bekam ich den Kontakt zu Aida Maria Bernal Castro, einer ehemaligen Studentin am ITP, und zu Theaterinstitutionen in El Salvador. Dank deren Einladung hatte ich die Möglichkeit, einen Monat lang unterschiedliche theaterpädagogische Projekte und Menschen des Landes kennenzulernen.

Um die Rahmenbedingungen für Theater(-pädagogische) Arbeit in El Salvador zu verstehen, muss man die nach wie vor kriti-

sche politische Situation des Landes kennen. Noch immer sind die Nachwirkungen des Bürgerkrieges (1980-1992) zu spüren. Die Maras (Straßengangs) sorgen mit ihrer Brutalität und ihren Morden für Angst, Unsicherheit und zahlreiche Einschränkungen. Leider schließen sich weiterhin viele junge Menschen diesen Banden an - aus Perspektivlosigkeit, um respektiert zu werden, um sich im Land zu profilieren und oft auch nur, um ein Familiengefühl zu erleben. In der Politik herrscht zudem allgemeine Korruption, und die Armut und Arbeitslosigkeit sind im ganzen Land spürbar. Die guten Arbeitsplätze werden innerhalb der Familien weitergegeben und Gelder für Bildung und Kultur sind knapp und werden unvorteilhaft investiert.

Theaterpädagogik in El Salvador

Nur wenige Menschen haben Zugang zum Theater. Außerdem wird es von vielen als Luxus angesehen. Dennoch gibt es immer wieder Menschen und Institutionen im Land, denen es gelingt, selbstständig Projekte zu initiieren und durchzuführen. Darunter sind inzwischen auch viele mit theatralen und pädagogischen Ansätzen. Ich hatte die Möglichkeit, folgende Institutionen zu besuchen:

- Das *Tiempos Nuevos Teatro* in Los Ranchos, welches kürzlich sein 25-jähriges Bestehen feierte und seit seiner Gründung Kurse für alle Altersstufen in Theater, Tanz und Musik anbietet;
- *EsArtes* in Suchitoto, das einst als eine Theaterausbildungsstätte für junge Theaterschaffende gegründet wurde und heute eigene Inszenierungen erarbeitet und Schulprojekte leitet;
- Das *Centro Nacional de Artes* in San Salvador, welches u.a. als Theaterschule eine (leider nicht zertifizierte) Dreijahresausbildung anbietet;
- Die *Asociación CINDE* ebenfalls in San Salvador, eine NGO mit spanischer Kooperation, die unter anderem Theaterkurse in den marginalisierten Randbezirken der Stadt veranstaltet.

Die von mir besuchten Institutionen offerieren unentgeltliche Angebote, bei denen die Teilnehmenden wöchentlich mitmachen können. Mir persönlich fiel in allen Institutionen auf, dass sehr viel Wert auf gemeinschaftliches Arbeiten gelegt wird. Es werden sichere Experimentierräume geschaffen, in denen es weder ‚richtig‘ noch ‚falsch‘ gibt und die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, das im Alltag Erlebte zu reflektieren und zu verarbeiten.

Ich durfte während meines Besuches an den laufenden Kursen teilnehmen. Es wurden unterschiedliche Theaterspiele und Übungen ausgeführt: darunter auch chorisches Arbeiten. Einmal arbeiteten wir zum Thema El Salvador, und es sollten positive und negative Bilder gefunden werden. Für mich war es erschreckend zu erleben, wie wenig Positives und wie viel Negatives den Teilnehmer*innen einfiel. Gewalt, Banden und Mord sind allgegenwärtig in ihrem Leben. Mir wurde klar, wie wichtig für sie Geborgenheit und ein sicherer Rahmen zum gegenseitigen Austausch ist. Es scheint mir, dass diese Räume, welche durch Theaterinstitutionen geschaffen werden und eine familiäre Umgebung für die Teilnehmenden schaffen, ein friedliches Gegengewicht zu den Banden darstellen können.

Weitere Themen, die behandelt werden, sind Mythen und Sagen der Nawat (Ureinwohnende von El Salvador), die sich mit der Umwelt und der Geschichte des Landes auseinandersetzen. In den Kursen für Jugendliche häufen sich Themen wie Gewaltprävention, Bandenbildung, das Aufwachsen ohne Eltern und der Prozess des Erwachsenwerdens. In Kursen für Senior*innen wird dagegen oft zu Kriegstraumata gearbeitet, zu ihren Rechten und zu ihrer Beziehung zu ihren Enkeln und Enkelinnen. Grundsätzlich versuchen alle Institutionen und Gruppen, die ich in El Salvador kennenlernen durfte, trotz der allgemeinen Schwierigkeiten im Land, den Kindern und Jugendlichen eine langfristige Zukunftsperspektive zu geben. So stellte mir Aida ein neues Konzept vor, das gerade im Kulturministerium erarbeitet wird. Es handelt sich dabei um eine Kulturuniversität, bestehend aus den vier Studiengängen Kulturmanagement, Kunstvermittlung,



Fotos: Carlotta Träger

Audiovisuelle Kommunikation und Produktdesign. Pro Studiengang sollen dann etwa dreißig Studierende die Möglichkeit bekommen, über den Zeitraum von zwei Jahren professionellen Unterricht von festen sowie Gastdozierenden zu bekommen. Durch diese professionelle Ausbildung soll jungen Menschen eine kulturbezogene Berufsperspektive im Land gegeben werden. In meinen Augen ist das Konzept vielversprechend. Leider dauert die Erarbeitungsphase bereits seit drei Jahren an. Da es aber 2019 zu Neuwahlen kommt, besteht die Sorge, dass die zukünftige Regierung das fertige Angebot ablehnt.

Genau einen Monat nach meiner Ankunft fährt mich Geovanny wieder zum Flughafen. Er ist ein freiberuflicher Theatermacher, der sich (selbst ein Straßenkind aus San Salvador) hochgearbei-

tet hat und heute den anderen Kindern dabei helfen will, dies ebenfalls zu schaffen. Durch seine Nähe zu den Kindern wird er von allen el tío – der Onkel genannt. In dem Interview, das ich zuvor mit ihm führte, sagte er zu seiner Arbeitsweise: „[Quiero] que ellos reconozcan que son personas, pueden hacer cosas increíbles y pueden salir de ahí. Yo salí de ahí. Ustedes pueden hacer lo mismo también“ (Ich will, dass sie erkennen, dass sie Menschen sind, die Unglaubliches schaffen können und hier rauskommen können. Ich bin hier rausgekommen. Sie können dasselbe schaffen.)

Nach einer herzlichen Umarmung steigt er stolz in sein eigenes, selbstfinanziertes Auto und fährt los. Wie ich so dastehe und ihm hinterherschau, fühle ich mich plötzlich sehr reich.

Berichtigungen zu Heft 73

Ergänzung zum Beitrag von C. Bühlmann/F. Roth-Lange: Szenisches Forschen im Museum ... in Heft 73, S. 19:

Sternfeld, Nora (2012): Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum. In: Geeser, Susanne u.a.(Hg.): Das partizipative Museum: Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld:transcript, S. 119-126.

Berichtigung zum Beitrag von Jannina Brosowsky: „Blicke in die Vergangenheit – und wie diese die Zukunft verändern können“ in Heft 73, S. 45/46

Richtig muss es im 1. Absatz heißen: [...] 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. [...]

... **im 3. Absatz:** [...] Sie träumten davon, die Vergangenheit zu überwinden und stellten am Schluss ihre Wünsche und Träume, ihre Spiegel der Vergangenheit performativ als Positiv-Szenarien auf der Bühne dar.[...]

... **im 4. Absatz:** Yvette Hardie eröffnete ihnen dieses Angebot und bemüht sich mit dem gesamten Team ASSITEJ South Africa's, in Zusammenarbeit mit dem Community Centre und lokalen Schulen, diesem Programm eine Kontinuität zu gewähren. [...]

Die Jugendlichen wurden – nach eigenen Aussagen – in dieser Zeit selbstbewusster – und begannen zunehmend, sich neue Ziele zu setzen und Möglichkeiten auszuprobieren. [...]

Die Autonomie, die diese Jugendlichen zeigten, war in ihrem Umfeld nicht selbstverständlich. Es schien mir, als wären ihnen Flügel gewachsen und durch den Zugang zu Theater gelehrt worden daran zu glauben, dass diese sie tragen können - gelehrt worden zu fliegen.

Die Bildunterschrift auf S. 45 lautet richtig:

„We dream of empowerment for the black african nation“ – Aufführung der VIPs am 17.05.2017, Baxter Theater, Kapstadt. Foto: J. Brosowsky

Berichtigung zum Beitrag von „Gerd Koch: Stichwort: Solidarität bilden“ in Heft 73, S. 79

Der 1. Absatz lautet richtig so:

Das anregende Buch „Solidarität bilden“ von Robert Pfützner¹ hat mich angeregt zu dem folgenden (Rezensions-)Essay: Zunächst zum – gut und richtig – gewählten Titel: 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 Tomšič vom Berliner Projekt »Modelle in der Gestaltung«), also eine Praxis des Empowerment², 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).

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.

EXCHANGE. Eine Tagung in fünf Akten.

Lutz Pickardt u.a.

Vor-Spiel

Die 32. Herbsttagung des Bundesverbands Theaterpädagogik e.V. „Exchange. Theaterpädagogische Arbeit in Internationalen Kontexten“ war am letzten Oktoberwochenende zu Gast in den Räumlichkeiten des Jungen Schauspiels und der Hochschule Düsseldorf. Studierende der Hochschulen Osnabrück und Düsseldorf begleiteten und dokumentierten die Tagung und geben im Folgenden ihre Eindrücke wieder. Die Texte wurden von Antje Klahn redigiert.



Logistikzentrale

Foto: B. Nickl

1. Akt: Hin-Spiel

Nach der Eröffnung durch die neue Geschäftsführerin des BuT, Elisabeth Ostendorp, setzte Claudia Bühlmann mit einem spielerischen Impuls zum Thema „Wann fühle ich mich fremd in einer Situation?“ den ersten Programmpunkt.



Tagungsaufakt

Foto: B. Nickl

In locker-launiger Atmosphäre stellte anschließend Stefan Fischer-Fels, Künstlerischer Leiter des Jungen Schauspielhauses, den Verein KABAWIL und dessen Leiterin Petra Kron vor. In dem mehrfach für seine Arbeit ausgezeichneten Verein arbeitet ein internationales Team von Künstler*innen, Pädagog*innen und Cultural Managern regelmäßig an künstlerischen Bühnenproduktionen mit Kindern- und Jugendlichen. Maxime, ehemalige Teilnehmerin und mittlerweile selbst Workshopleiterin, berichtete aus ihrer Perspektive über die ungewöhnliche

Arbeit des Vereins, für den transkulturelle Arbeit auch bedeutet, die Inszenierungen nicht nur in Deutschland, sondern auch im jeweiligen Herkunftsland der internationalen Projektteilnehmer zu proben und zu zeigen.

Am Abend wurde Raimund Finke, langjähriger Geschäftsführer und Bildungsreferent des BuT, in den Ruhestand verabschiedet. Die Atmosphäre im Raum war mit fühlbarer Herzenswärme gefüllt. Viele Mitstreiter*innen seiner jahrzehntelangen Tätigkeit waren extra angereist und erzählten lustige und häufig sehr bewegende Erlebnisse aus der gemeinsam erlebten Vergangenheit. Der spannende Auftakt weckte in mir viel Neugier auf Tag zwei von „Exchange“.

(Gül Emre)



BuT-Generationenwechsel

Foto: B. Nickl

2. Akt: Spiel-Räume. Der Bazar.

Nach den Grußworten begann der Bazar: Transkulturellen Begegnungen mit den Niederlanden, Polen, Litauen, der Ukraine, Tschechien, dem Balkan, Frankreich und England, die in etablierten und neuen künstlerischen Formaten stattfanden, galt es auf den Grund zu gehen. Dies erwies sich schon nach der ersten Stunde als nahezu unlösbare Aufgabe.

Raum 1: Future (t)here – Junges Schauspiel Düsseldorf

Unser Rundgang begann mit dem Jungen Schauspiel Düsseldorf. Die Neuausrichtung des Hauses hin zur interkulturellen Öffnung wurde durch die Kooperation mit dem Goethe Institut, eine Koproduktion mit nigerianischen Künstler*innen und die Gründung des „Café Eden“ veranschaulicht. Diese Entwicklung wird auch durch eine Bürgerbühne unterstützt, die als „Ort der Vielfalt“ Publikum und Personal, Theater und Politik, Neudüsseldorfer*innen und Alteingesessene und die verschiedenen Communities der Stadt zusammenbringt und damit einen Zugang zu Kunst und gleichzeitig transkulturelle Begegnung ermöglicht. Im „Café Eden“ etwa gibt es inszenierte Dialoge, die allerdings eine hohe Vermittlungskunst und einen gestalteten Rahmen erfordern. Trotz der überzeugenden Projektformate mangelt es aber oft an Teilnehmer*innen, insbesondere aus der deutschen Community.

Raum 2: Dichte Entfernung – Ulrich Hardt/Culture.World.Us. – Miriam Weinzierl

Bei der fortlaufenden Theaterarbeit „Dichte Entfernung – beyond borders“ begibt sich das Theater Expedition Metropolis (ExMe) auf die Suche nach einem anderen WIR, indem es sich selbst und den Teilnehmer*innen folgende Fragen stellt: Wie können und wollen wir miteinander leben? Wie können und wollen wir uns und anderen begegnen? Hierbei liegt der Fokus auf Grenzerkundung, Gemeinsamkeiten und Gestaltungskraft in der Kunst-Community. Das bedeutet, dass sich lokale und internationale Künstler-Gruppen untereinander über Teil-Habe austauschen, die Ergebnisse gemeinsam in spezifisch entwickelten Veranstaltungs- und Produktionsformaten präsentieren und sich darüber hinaus partizipativ an der Stadtteilentwicklung verschiedener Orte beteiligen und lokale Ressourcen ausloten.

Die geballte Kraft der Menschenrechte führte uns Miriam Weinzierl mit dem Austauschprojekt „Culture.World.Us“ vor Augen. Vielleicht in der heutigen Zeit DAS Thema, mit welchem man sich in theaterpädagogischen Kontexten mit jungen Leuten auseinandersetzen sollte, um menschenrechtsverletzende Aktivitäten zu entschlüsseln und zu fragen, wie Diversität und Kommunikation zwischen Kulturen aussehen kann. In diesem von Erasmus+ geförderten Projekt wurde auf Englisch und über den Körper kommuniziert. Die 32 jungen aus Russland, der Ukraine, Italien und Deutschland arbeiteten zehn Tage an einer Performance zum Thema Menschenrechte. Aus möglichst vielen Perspektiven wurde insbesondere das Thema Diskriminierung (z.B. Mikroaggressionen) beleuchtet und mit theatralen, performativen und kreativen (Schreib-)Methoden gearbeitet, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen.

Raum 3: 20 Jahre Jugendprojektehaus – Thomas Renner/Campus 15 – Hannah Besser, Jenny Maahs

Der Verein Jugendkulturarbeit bringt Jugendliche aus der ganzen Welt zusammen, um sich mit Mitteln des Theaters an die großen Themen des Lebens heranzuwagen und untereinander auszutauschen. Vorgestellt wurde ein Teil der Jugendkulturarbeit in Oldenburg, bei der junge Menschen zwischen 16 und 21 Jahren aus acht Nationen zusammenarbeiteten und sich über das Theaterspielen verbinden. Es war ein Versuch, die Grenzen zwischen den Nationen abzubauen, wobei nicht nur die internationale Vernetzung, sondern auch die Vernetzung der Jugendlichen aus verschiedenen Stadtteilen vor Ort im Fokus stand.

Mit der Initiative „Campus 15 – Jugend wagt den Frieden e.V.“ wird mithilfe eines dreiwöchigen Sommercamps und einer darauffolgenden Rückbegegnung gegen Vorurteile zwischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 aus Konfliktgebieten des Westbalkans vorgegangen. Durch diesen englischsprachigen Austausch soll Vertrauen zwischen den 36 Teilnehmer*innen aus Deutschland, Polen, Serbien, Kroatien, Montenegro und Bosnien-Herzegowina geschaffen werden, um gegebenenfalls Freundschaften entstehen zu lassen und an einer gemeinsamen und vor allem friedlichen Zukunft zu arbeiten.

Raum 4: Education-Projekte – Lorenz Hippe, Anna K. Meier/Extremitis/Boundless – H. Kleinecke, E. J. Post

Das Brandenburgische Staatsorchester Frankfurt an der Oder arbeitet seit 2008 jährlich mit 300 deutschen und polnischen Jugendlichen unter der Leitung von Howard Griffiths in sieben Monaten Probenzeit in einem „Education Projekt“ an unterschiedlichen Themen, zuletzt am Shakespeare-Klassiker „Romeo und Julia“. Unter dem Titel „!?! Große Gefühle!“ wurden die mithilfe eines Schreiblabors entwickelten einzelnen Szenen montiert und auf der Bühne mittels Tanz, Musik, Video und Kostümen zweisprachig aufgeführt.

In dem niederländisch-deutschen interdisziplinären Projekt „Extremitis/Boundless“ vom Theater im Fluss und Theaterschip Deventer probierten 9 bis 15-Jährige eine Extremsituation, die 24 Stunden dauerte und sich über die verbindende Erfahrung zu einer Performance entwickelte. Thematisch arbeiteten sie zu Populismus, Terror, Radikalisierung und Extremismus. Kommuniziert wurde mehrsprachig: mit Körper- und Theatersprache, Englisch, Deutsch und Niederländisch. So war nach vier Tagen Arbeit eine Aufführung auf Deutsch und Niederländisch möglich.

Raum 5: Like/Hate und Green Meadow – Kristina Werner

In dem Projekt „Like/Hate – Du bist, was du teilst“ der cojc GmbH beschäftigten sich 2017 zwei Wochen lang 20 deutsche und tschechische Jugendliche mit der Macht der sozialen Medien und brachten ihre Erfahrungen auf die Bühne. Sie setzten sich mit Kommunikationsgewohnheiten in den Social Media auseinander. Das Besondere: während der Aufführung durften die Zuschauer*innen durch Posts, Likes, Shares oder auch Hasskommentare das Bühnengeschehen beeinflussen.

Im dokumentarischen Theaterstück „Green Meadow“ des Litauischen Nationaltheaters setzten sich russische und litauische Einwohner*innen und Arbeiter*innen des Atomkraftwerks sowie einer EU-Beraterin mit der Schließung des Atomkraftwerks in Visaginas, Litauen, auseinander.

Zwei Stunden reichten für diesen sehr vielseitigen Bazar nicht aus. Eine intensivere Auseinandersetzung wäre nötig gewesen, um den verschiedenen Ansätzen gegen den immer lauter werdenden Populismus und Nationalismus gerecht zu werden, aber auch Stolpersteine der Projekte zu erkennen. Der Bazar zeigte jedoch deutlich, dass gut ausgebildete Theatermacher*innen einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft leisten können. Außerdem wurden zahlreiche Impulse für eigene Arbeiten gegeben. Die Vernetzung sowohl mit Projektleiter*innen als auch mit den Mitgliedern des BuT und Teilnehmer*innen der Tagung schafft Möglichkeiten, jederzeit in den direkten Austausch zu gehen und fehlende Informationen nachzuholen. Was für ein beruhigendes Gefühl.

(Lea Sherin Kübler und Eva-Maria von Hammel)

EXCHANGE. Eine Tagung in fünf Akten.

3. Akt: Spiel-Plätze

Workshop I: Grenz- und Identitätserkundungen

Ulrich Hardt als Vertreter der Theater Expedition Metropolis (ExMe) aus Berlin hat seinen Workshop unter dem Titel „Dichte Entfernung – Beyond Borders“ angekündigt. Er berichtet vom Schwerpunkt Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung. Die Kinder und Jugendlichen werden in die Obhut des Theaters übergeben und erfahren dort regelmäßiges, diszipliniertes und fokussiertes Arbeiten und die Möglichkeit zu Selbsterfahrung. Der wichtigste Aspekt des Theaterprojekts ist jedoch eine Expedition, die in die einjährige Erarbeitungsphase einer meist klassischen Stückvorlage eingebettet ist. Diese ist interdisziplinär und international. Es gibt Künstler*innen-Teams, die, wie die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, aus unterschiedlichen Ländern stammen. Zusammen verreisen alle in ein anderes Land und arbeiten dort in Gruppen, für die jeweils ein „thematischer Gesprächsort“ gefunden wird. Dort kommen sie mit lokalen Expert*innen ins Gespräch, lernen über politische Orte und damit verknüpfte Gegenstände. Ulrich Hardt beschreibt diesen Prozess als „die Suche nach dem Schlüssel für einen Zugang zum Thema des Stücks“. In dieser Arbeit stecken unerwartete Fügungen, die bei der Rollengestaltung und der Stückentwicklung helfen können. Ulrich Hardts Erzählungen finde ich in einem Film wieder, der von einer dieser Expeditionen handelt und die sensible Arbeit von ExMe zeigt. Ich bin fasziniert, habe jedoch viele unbeantwortete Fragen und mir fehlen konkrete Methoden.

(Franziska Sommerfeld)

Workshop III: „LIKE/HATE UND GREEN MEADOW“

Ein kleiner Seminarraum, ein Stuhlkreis und ein Tisch mit einer Auswahl an tschechischen Süßigkeiten – das ist das Bild, das sich den Teilnehmer*innen von Workshop III. „LIKE/HATE UND GREEN MEADOW“ zu Beginn bietet. Und dann eine junge Frau, die sich mit „Tinka“ vorstellt. Eigentlich heißt sie Kristina Werner und ist selbstständige Theaterpädagogin und Schauspielerin in Litauen, England, Tschechien und Deutschland.

In diesem Workshop geht es um das Projekt „LIKE/HATE“, das die „OJ GGMBH“ mit deutschen und tschechischen Jugendlichen zu sozialen Medien und deren Macht durchgeführt hat. Was verpasse ich, wenn ich nicht ständig online bin? Was verpasse ich wiederum, wenn ich es doch bin? Speziell konzentriert sich der Workshop auf die Arbeit mit Gruppen, die keine einheitliche Sprache sprechen (hier z. B. Tschechisch und Deutsch). Wie geht man mit diesen Gruppen um und wie leitet man Spiele und Übungen an, so dass alle sie verstehen?

Das Schlüsselwort ist „nonverbal“: einfach vormachen und die Gruppe mit Gesten leiten. Wir beginnen mit Sprachspielen in Impuls- und Strukturkreisen. Diese sind auch gut, um zumindest ein kleines bisschen die andere(n) Sprache(n) kennenzulernen. Was „Jak se mas?“ „Wie geht es dir?“ bedeutet, erkennen wir an Tinkas Mimik und Betonung. Übersetzung unnötig.

Es folgen Übungen, die gar keiner Sprache bedürfen. Was auffällt: Im Raum ist es still, alle sind aufmerksam und gespannt. Man hat das Gefühl, sofort etwas zu verpassen, wenn man nicht aufpasst. So entsteht eine für mich ganz neue Arbeitsatmosphä-

re. Mir gefällt, dass wir nicht erst theoretisch über etwas reden. Wir machen einfach, und wenn Probleme auftreten, machen wir es eben nochmal – vielleicht etwas langsamer. Grade bei einer Raumlübung, bei der die Gruppe gemeinsam das Gangtempo und die drei Ebenen variieren soll, merke ich an mir selbst, dass ich verstärkt auf alle anderen im Raum achte und mich auf jeden Einzelnen konzentriere.

Zum Ende des Workshops sind alle überrascht, wie einfach nonverbales Anleiten sein kann. Und ich bin überrascht, wie (unnötig) verkopft ich in der Vergangenheit an manche Dinge heran gegangen bin.

(Clara Hartkopf)

Workshop V: Große Gefühle

Lorenz Hippe, Berliner Theaterpädagoge, Dramaturg und Autor, berichtete von der Bühnenproduktion „Wozu gibt es Liebe?“ und zeigte uns einen Filmmitschnitt der Aufführung im Frankfurter Staatstheater mit dreihundert aktiven Schülern, die im Theaterprojekt mitgewirkt hatten. Das bilinguale Theaterstück war mit sehr hohen Fördermitteln ausgestattet und entstand in Kooperation mit einer polnischen Schule. Überwältigt von dieser XXL Bühnenproduktion, sollten wir nun gemeinsam eine Liste mit einhundert Fragen erstellen, thematisch bezogen auf: Organisation, Produktion, Musik, Stückentwicklung, Sprachbarrieren, Finanzierung, Pädagogische Begleitung etc. Herr Hippe notierte alle Fragen am PC und beantwortete sie gemeinsam mit Frau Meyer, die für Musik und Organisation des Projektes zuständig war. Die wichtigste, aber auch schwierigste Zusammenarbeit im Team war die mit Orchesterleitung, Dramaturgie und Choreographen. Die Balance zu finden war ein mehrwöchiger Prozess und benötigte intensive Arbeit auf zwischenmenschlicher Basis. Im zweiten Teil thematisierte Lorenz Hippe die Schreibblockade. Jeder Mensch hat einen (unterschiedlich stark ausgeprägten) inneren Kritiker, dem auf verschiedenen Wegen beizukommen ist. Wir fixierten z.B. schriftlich die Gedanken des inneren Kritikers, dann wurden alle Zettel eingesammelt und im Plenum verteilt, so dass jede*r Teilnehmer*in die Gedanken einer*s anderen vorliest. Danach wurden alle Zettel eingesammelt und in eine Box eingeschlossen. Durch die bewusste Trennung von den aufgeschriebenen Gedanken sollten wir diese loslassen. Es wurden sehr ehrliche Gedanken vorgetragen und die Atmosphäre enthielt Scham, aber auch Mut.

Anschließend stellte Lorenz Hippe verschiedene Methoden zum kreativen Schreiben/kreativen Inszenieren vor, die anschließend in Kleingruppen ausprobiert wurden. In meiner Gruppe sollte jeder innerhalb von drei Minuten etwas Passendes zu einer vorgegebenen Überschrift schreiben. Die Herausforderung bestand darin, nicht zu blockieren, indem man nachdenkt, sondern frei drauflos zu schreiben. Weiterhin gab es Methoden wie die „Liste der Listen“, oder „Wahrheit oder Lüge“. Beim spielerischen Impuls „Phasen einer Liebesgeschichte“ konnte geübt werden, wie entstandene Szenen durch sogenanntes „plotten“ in die Phasen eines Stückes eingepasst werden.

Lorenz Hippe hat den Workshop sensationell gut geleitet. Er hat uns auf Fehlerquellen hingewiesen, und ich habe in der kurzen Zeit sehr viel theoretischen und praktischen Input zur Textproduktion bekommen, der einfach umsetzbar ist.

(Gül Emre)

Workshop VI: Themenzentrierte Theaterarbeit in internationalen Jugendbegegnungen

Bei seiner Vorstellung der Jugendkulturarbeit in Oldenburg rückte Thomas Renner ein internationales Begegnungsprojekt mit jungen Menschen zwischen 16 und 21 Jahren aus acht Nationen in den Fokus. Die Jugendlichen, die sich anfangs untereinander noch nicht kennen, arbeiten mit einer Woche lang mit Theater und Social Media. Einige Übungen, die Thomas Renner mit den Jugendlichen durchgeführt hat, und die nicht auf Sprache basieren, hat er mit uns ausprobiert.

Beispielsweise gab er uns den Arbeitsauftrag: „Fast theatral die Tagung zusammen!“ Es entstanden Standbilder und Bewegungsabläufe. Die Präsentationen der einzelnen Gruppen sollten wir dann erneut zusammenfassen wie eine Art Echo. So kristallisieren sich die zentralen Themen, die bei den Leuten hängen bleiben, heraus. Eine raffinierte Methode, bei der Sprache kaum notwendig ist und vieles sichtbar wird.

Bei sogenannten interkulturellen Präsentationen, die außerhalb der Probenzeit stattfinden, stellt sich jedes Land den anderen vor. Um sich bei dieser Begegnung aber nicht in Stereotypen zu bewegen, ist es wichtig, sich die Vorurteile, die bestehen, bewusst zu machen. Hierfür führt jede Person ein „Reflection diary“, in dem sie sich jeden Tag Zeit nimmt, bewusst zu reflektieren. Nach sechs Tagen Proben findet schließlich am siebten Tag die Performance statt. Innerhalb von zehn Tagen thematisch zu einem Thema wie „Migration“ zu arbeiten und den jungen Menschen gleichzeitig die Grundlagen der Theaterarbeit an die Hand zu geben, stelle ich mir als eine große Herausforderung vor, die wenn sie gelingt, bestimmt ein Erfolg ist!

(N.N.)



Workshop

Foto: B. Nickel

Workshop VII: FUTURE (T)HERE: „Gemeinsam Träumen – Gemeinsam Denken“

Hat nicht fast jede*r von uns schon mal mit dem Gedanken gespielt, einmal ein eigenes Café zu eröffnen? Lassen wir unserer Phantasie freien Lauf: wie sollte das Café dann aussehen? Was bietet es an, welches Konzept verfolgt es und was macht es so besonders?

Während des Workshops vom Jungen Schauspiel Düsseldorf, welcher von Stefan Fischer-Fels (Künstl. Leiter Junges Schauspiel), Matin Soofipour (Autorin und Theaterpädagogin Junges Schauspiel) und Günter Kömmer (Koordinator Café Eden) geleitet wurde, sammelten wir gemeinsam sinnliche Ideen für soziale und künstlerische Räume: ein Café im Wald, eines am Strand,

EXCHANGE. Eine Tagung in fünf Akten.

eines mit einer langen Tafel welche vom inneren des Hauses nach draußen führt, eines wo man gemeinsam kocht und ein anderes als Schiff, das mit Theaterangebot über die Weltmeere segelt. Gemeinsam zu träumen und zu phantasieren, ohne dabei auf Grenzen zu stoßen und neue Ideen und Ansätze zu entdecken... eine Form von Brainstorming, initiiert im Rahmen des Projektes „Café Eden“. Dieses bereits bestehenden Format des Jungen Schauspiels bietet „einen gastfreundlichen Ort der Verständigung, der gesellschaftlichen Debatten und der neugierigen Begegnung mit Künsten und Kulturen“. Alle interessierten Menschen sind stets willkommen und haben die Möglichkeit an Gesprächen, Lesungen, Workshops, Theater, Konzerten und weiteren Angeboten teilzunehmen.

Zu Beginn des Workshops stellte sich jede*r vor und erzählte kurz was sich hinter ihrem/ seinem Namen verberge: denn wir alle haben von Geburt an das Recht auf einen Namen. Gesetzlich festgehalten ist es in den UN Kinderrechten. 2019 feiern diese ihr 30-jähriges Bestehen, und unter Motto soll sich nächstes Jahr ein zweiter „Future (T)here“ Kongress am Jungen Schauspiel abspielen. Nach dem binationalen Jugendkongress, in dem Schüler*innen aus Indien und Deutschland sich besuchten und über eine nachhaltige Gesellschaft austauschten, soll 2019 eine weitere Schüler*innen Gruppe - dieses Mal aus Israel - anreisen. Doch welche fachkundigen Redner*innen sollen eingeladen werden und welche Workshops angeboten werden? Ideen und Anregungen sammelten wir gemeinsam. Für das Junge Schauspiel Düsseldorf beginnt nun eine weitere Planungsphase.

(Carlotta Träger)



Paradies

Foto: David Baltzer

EXCHANGE. Eine Tagung in fünf Akten.

4. Akt: Gast-Spiel

Ein Highlight der Tagung: Das Stück „Paradies“

Als ich den Theatersaal betrete habe ich nicht das Gefühl, dass hier gleich ein Stück aufgeführt wird. Die klassischen Theatersessel fehlen, stattdessen finden sich an allen Wänden des Raumes kleine Sitzbänke. Es gibt kein „Saallicht“, sondern Discolights, hinter einem Pult steht ein Mann mit Glitzerperücke und mimt den DJ. In der Mitte des Raumes tanzen ein paar Menschen. Ich komme mir vor wie in einem Club und habe fast Lust mitzutanz. Ich bin direkt Teil des Geschehens.

Das Stück von Lutz Hübner und Sarah Nemitz erzählt die Geschichte von Hamid, 19 Jahre alt und kurz davor etwas zu tun, was sein Leben für immer verändern wird. Schnell wird klar: Auf der Bühne spielen sich Hamids Gedanken ab. „Gedankensprünge“, plötzlich auftauchende Ohrwürmer und Erinnerungen zeigen Hamids Weg zum Islamistischen Terror. Jetzt hat er noch eine Stunde, bis er einen „Feind“ töten soll. Und auch das Stück nimmt sich genau diese Zeit.

Obwohl „Paradies“ eine gedrückte Stimmung hervorruft, ist es zwischendurch auch sehr humorvoll. Die Grenze zwischen Bühne und Zuschauerraum ist nicht klar definiert und wird zum Ende ganz aufgebrochen, als alle Zuschauer zum Tanzen animiert werden. Mir ist zu mulmig zumute, um zu tanzen. Ich sehe das Stück heute zum zweiten Mal und blicke deshalb vielleicht nochmal anders darauf. Mich wundert, dass die Hilflosigkeit, der „Schock“, genauso ist wie beim ersten Mal. Mein Kopf schwirrt und das Ende lässt mich erneut ein wenig hilflos zurück.

Doch das Ensemble tut das nicht. Nach der Vorstellung gibt es ein Come-Together, um sich über das Gesehene auszutauschen. Leider gehen viele der jugendlichen Zuschauer*innen. Wir „Dagebliebenen“ diskutieren. Was für eine Message transportiert das Stück? Soll es Angst machen? Aufklären?

Es soll vor allem zum Nachdenken anregen – und das tut es. Aufgefasst wird es sehr kontrovers, sogar parodistische Interpretationen gibt es. Daher frage ich mich, ob die gebotene Form von Austausch ausreicht. Auf jeden Fall empfehle ich dieses Stück meinen Freunden. Gerade weil es mich nicht nur unterhalten hat.

(Clara Hartkopf)

5. Akt: Rück-Spiel

Nach dem sonntäglichen Morgentraining wurden im Theatersaal die Workshop-Ergebnisse des Vortrages präsentiert. Erarbeitete Texte und Szenen wurden gezeigt, durchgeführte Übungen angeleitet.

Im Anschluss hielt Rolf Witte, Leiter des Bereichs Kulturelle Bildung International der Bundesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung (BKJ), einen Vortrag über Fördermöglichkeiten von internationalen und transkulturellen Projekten. Er betonte, wie wichtig der weltweite zwischenmenschliche Austausch sei und berichtete von einer Studie, bei welcher ersichtlich wurde, wie viel Potential ein kultureller Austausch für Kinder und Jugendliche im Verlauf ihres Lebens mit sich bringe. Abschließend wies er auf verschiedene Fonds hin, die für Projekte genutzt werden können.



Barcamp

Foto: B. Nickel



Vortrag

Foto: B. Nickel

Beim „Barcamp“, moderiert von Harald Volker Sommer, wurden Themen gesammelt, über welche sich die Teilnehmer*innen gern abschließend austauschen wollten. Die Karten wurden auf Tische verteilt, wobei jede*r sein Thema frei wählen konnte. In einer Zeitspanne von 15 Minuten kam es dann zum Austausch. Eine Gruppe setzte sich damit auseinander, wie man mit AFD-Anhänger*innen arbeiten könne. Eine andere Gruppe beschäftigte sich damit, wie eine fortführende gemeinsame Vernetzung möglich gemacht werden könnte und entschied sich, eine Facebook-Gruppe zu erstellen mit allen Teilnehmer*innen der 32. Bundestagung. Wieder eine andere Gruppe diskutierte über die Wichtigkeit des Austauschs zwischen Alt und Jung und der Unterstützung der neuen Generation durch die alte.

(Carlotta Träger)



Rückspiel

Foto: B. Nickel

Nach-Spiel

Begegnung statt Begrenzung

Die Tagung „Exchange“ machte ihrem Namen alle Ehre. Beeindruckend war nicht nur die Vielzahl, sondern auch die Vielfältigkeit der grenzüberschreitenden theaterpädagogischen Arbeit in Europa, die hier sicht- und erlebbar gemacht werden konnte.

Grenzen überschreiten statt Grenzen zu sichern, das „andere“, manchmal „Fremde“ voller Neugier und Interesse zu begrüßen, anstatt ihm mit Angst, Misstrauen und Abschottung zu begegnen, scheint dem Zeitgeist zu widersprechen. Dass dem nicht so ist, dass es nach wie vor viele Menschen gibt, die sich den populistischen Forderungen widersetzen, wurde auf dieser Tagung überdeutlich. Ja, wir sind viele!

Die zahlreichen Projektvorstellungen aus Deutschland und ganz Europa haben Mut gemacht. Die vielen Praktiker*innen, die schon lange auf dem Weg sind, konnten erleben, dass sie nicht alleine sind. Und die Kolleg*innen, die auch gerne in diese Richtung arbeiten möchten, aber bisher noch nicht wissen „wie“, konnten viele Tipps und Anregungen mit nach Hause nehmen. Uns war in der Vorbereitung der Tagung wichtig, dass nicht nur – wie so oft bei Konferenzen üblich – „best practice“ Projekte präsentiert, sondern auch offen und ehrlich über aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme gesprochen werden sollte. Grenzüberschreitende und internationale Projekte sind schwerer zu organisieren und brauchen einen längeren Atem als rein nationale Vorhaben. Ob es um die Beantragung von EU-Mitteln, Sprachbarrieren, die verschiedene Organisationskultur in den

EXCHANGE. Eine Tagung in fünf Akten.

Ländern oder die besondere Schwierigkeit der gemeinsamen Vorbereitung über viele hundert Kilometer hinweg geht: Gut, wenn man schon einige der immer wieder auftretenden Fallstricke kennt und von den Fehlern der Kolleg*innen lernen kann. Und man wird dafür belohnt: Die vorgestellten Arbeiten in den Workshops und auf dem Projektbazar haben Lust auf mehr gemacht. Begegnung macht offensichtlich viel mehr Spaß als Abgrenzung.

Erfreulich und erfrischend fand ich die altersheterogene Mischung der Konferenzteilnehmer*innen: Neben alten Hasen und erfahrenen Praktiker*innen waren auch viele Studierende und Berufsanfänger*innen dabei. Dies hat maßgeblich zu der positiven und offenen Tagungsatmosphäre beigetragen.

Über das Konzept des Bazar werden wir noch einmal nachdenken. Die offene Form fanden viele interessant, andere hätten sich mehr Struktur gewünscht: Die Rückmeldungen dazu werden wir in die Vorbereitung der nächsten Tagungen einfließen lassen.

Die unorthodoxe Theateraufführung „Das Paradies“ von Lutz Hübner hat nicht allen gefallen, aber kalt gelassen hat sie auch keinen: Überall wurde darüber im Anschluss kontrovers und mit großer Leidenschaft diskutiert – was will man mehr?

Die Zusammenarbeit mit dem Jungen Schauspiel Düsseldorf, Stefan Fischer-Fels und seinem Team haben wir sehr genossen. Im Juni nächsten Jahres wollen wir in Kooperation mit der Hochschule Lingen, dem europäischen Theaterhaus und weiteren Akteuren eine noch größere, internationale Tagung durchführen. Und den Faden, den wir in Düsseldorf gesponnen haben, wieder aufnehmen. Ich bin schon sehr darauf gespannt.

(Lutz Pickardt,

1. Vorsitzender des BuT, hat die Tagung mit vorbereitet)

Die Konferenz der Internationalen Nichtregierungsorganisationen. Ein transnationales Netzwerk auf Europarat-Ebene

Ute Handwerk

Die europäische und internationale Vernetzung in den Bereichen Theater- und Spielpädagogik, Amateurtheater, Schultheater, Kinder- und Jugendtheater ist vielgestaltig organisiert und bildet sich in zahlreichen Zusammenschlüssen ab. Beispiele hierfür sind der Weltverband für das Amateurtheater (IATA), die Europäische Theaterwerkstatt (EDERED), die International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), die Arbeitsgemeinschaft der deutschsprachigen Amateurtheater (AddA) u.a.

Für die im Feld der Theaterarbeit engagierten Akteure, die kultur-, jugend- und/oder bildungsbezogene Europaprojekte planen, ist die Europäische Union (EU) mit ihren Förderprogrammen ein wichtiger Partner. Der Creative Europe Desk (CED) KULTUR¹ (früher der Cultural Contact Point) und die vier Nationalen Agenturen (NA)², die das Erasmus+-Programm mit fachlicher Beratung, Seminaren zur Antragstellung, Informationstagen etc. umsetzen, sind in diesem Kontext etablierte Anlaufstellen.

Bei der Vernetzung von Strukturen der Theaterarbeit sehr viel weniger im Blick ist in Deutschland der Europarat (nicht zu verwechseln mit dem Europäischen Rat und dem Rat der Europäischen Union). Mit seinen derzeit 47 Mitgliedern³ weist der Aktions- und Vernetzungsradius dieser 1949 gegründeten Institution, der die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1950 beigetreten ist, weit über den europäischen Raum hinaus. Institutionell sind die Europäische Union und der Europarat nicht miteinander verbunden. Das Besondere am Europarat im Vergleich zum Gefüge anderer internationaler Organisationen ist die Parlamentarische Versammlung als Organ. Dorthin entsenden die Mitgliedsstaaten gewählte Abgeordnete aus den jeweiligen Parlamenten⁴. Der Europarat mit Sitz in Straßburg steht im Kern für Aktivitäten und das Engagement in den Bereichen Schutz der Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit sowie der Demokratieförderung in Europa. Als wegweisende Errungenschaften gelten die Abschaffung der Todesstrafe auf dem Gebiet der Mitgliedsstaaten (seit 1997), die Stärkung der Kinderrechte mit dem Übereinkommen zum Schutz von Kindern vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch (2010) und die Verteidigung der kulturellen Vielfalt mit dem Weißbuch zum internationalen Dialog (2008). Die 1953 in Kraft getretene „Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ wurde von den damaligen Mitgliedern des Europarates erarbeitet und ist völkerrechtlich verbindlich (im Gegensatz zur UN-Menschenrechtserklärung, die unverbindlichen Charakter hat, aber als Vorlage für die Konvention diente). Mitglied im Europarat können Staaten werden, die die Europäische Menschenrechtskonvention unterzeichnet haben und deren innerstaatliche Umsetzung garantieren. Der Europarat fördert gemäß Statut zudem den sozialen Fortschritt und gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die kulturelle Zusammenarbeit seiner Mitglieder.

Auf der zivilgesellschaftlichen Ebene fungiert die Konferenz der Nichtregierungsorganisationen (conference of International Non-Governmental Organisations, INGOs) als beratendes Organ des

Europarates. Mit seinen über 300 Mitgliedern aus vielen Bereichen der Zivilgesellschaft bildet die Konferenz ein lebendiges Netzwerk, das die inhaltliche Arbeit des Europarates fachlich berät und unterstützt. Mitglieder der Konferenz sind z.B. die Europäische Vereinigung der Jugendcluborganisationen (ECYC), der Europäische Lehrer*innenverband (EAT), die Europäische Vereinigung für Erwachsenenbildung (EAEA), die Europäische Vereinigung der Einrichtungen außerschulischer Kinder- und Jugendbildung (EAICY), die Europäische Organisation für Interkulturelles Lernen (EFIL), das Europäische Jugendforum (YFJ). Daneben sind auch zahlreiche international agierende Menschenrechts-, Hilfs- und Gewerkschaftsorganisationen in der Konferenz organisiert.

Als einzige der eingangs aufgezählten internationalen Theaterorganisationen ist die Europäische Theaterwerkstatt (EDRED) Teil der Konferenz. Zurück geht die Mitgliedschaft auf das „Internationale Jahr des Kindes“ im Jahr 1979. Der Rat für Kulturelle Zusammenarbeit, damals ein Gremium des Europarates, veranstaltete in Schweden das Seminar „Kind und Kultur“, an dem u.a. auch spätere Pioniere der Theaterwerkstatt teilnahmen. Durch kluges Verweben von Strukturen und die notwendige Hartnäckigkeit dieser Kolleg*innen sollte das Seminar zur Initialzündung für die erste Theaterwerkstatt, die 1982 in Belgien stattfand, werden. Seitdem ist EDERED mit dem Europarat verbunden, wurde über Jahre finanziell unterstützt und ist heute Mitglied der INGO-Konferenz mit einer ständigen Vertretung.

Zwei wesentliche Aufnahmekriterien⁵ für interessierte Organisationen sind die regelmäßige Mitarbeit in den Gremien der INGO-Konferenz und ein Mitgliedernetzwerk, das sich auf mindestens fünf im Europarat organisierte Staaten erstreckt. Kontinuierliche und aktuelle Arbeitsschwerpunkte der Konferenz sind der Schutz der Menschenrechte, Partizipation und Teilhabe, Migration, NGO-Recht und –Stärkung sowie Dialog. Neben den Konferenzen und vielen themenspezifischen Veranstaltungen zwischen den Plenarsitzungen organisiert die Konferenz für Vertreter*innen der NGOs u.a. Reisen in Mitgliedsstaaten des Europarates. Im Fokus stehen dabei die zivilgesellschaftlichen Organisationen und die Frage nach ihrer Einbindung in die Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse durch offizielle Entscheidungsträger.⁶

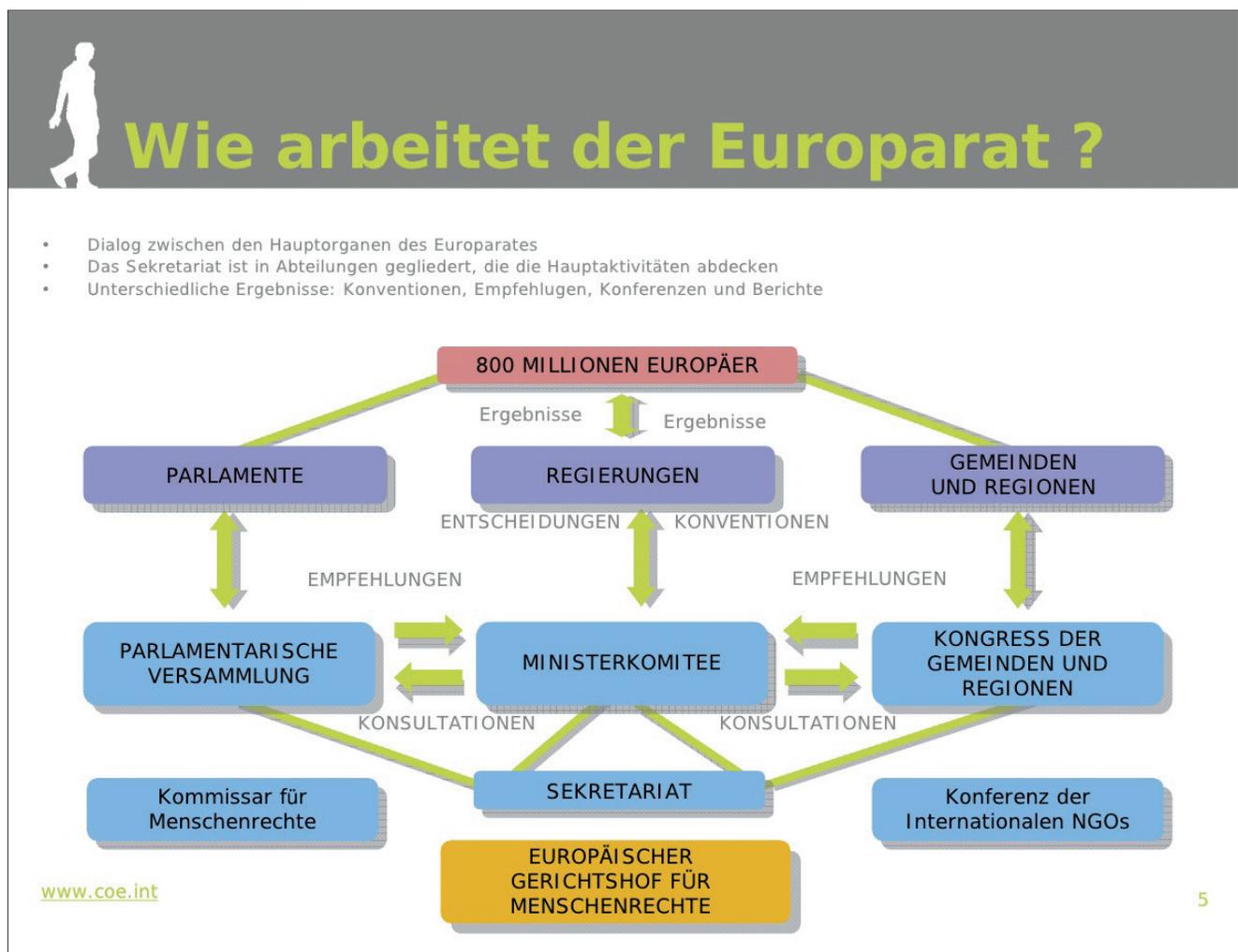
Die INGO-Konferenz tagt zweimal pro Jahr in Straßburg und steht während der übrigen Zeit mittels ihrer Ausschüsse kontinuierlich in Kontakt mit den politischen Organen des Europarates. Die inhaltliche Arbeit der Konferenz findet aktuell in drei Komitees statt und unterteilt sich in die Gebiete a) Menschenrechte, b) Demokratie, sozialer Zusammenhalt und globale Herausforderungen sowie c) Bildung und Kultur. Die Themen im Komitee Bildung und Kultur konzentrieren sich derzeit a) auf Strategien für lebenslanges Lernen, b) interkulturelle Städte und c) europäisches (Kultur)Erbe. Neben der Berichterstattung aus den jeweiligen Arbeitsgruppen (a-c) fließen aktuelle Beobachtungen und Erfahrungen der zivilgesellschaftlichen Akteure, wie z.B. die

Die Konferenz der Internationalen Nichtregierungsorganisationen.

sich europaweit ausweitenden rechtspopulistischen Tendenzen und zunehmender Antisemitismus, in die Diskussionen und Arbeitsprogramme ein. Die Arbeitssprachen der Konferenz sind englisch und französisch.

Nicht immer sind die in der Konferenz und den Komitees diskutierten Inhalte 1:1 übertragbar auf die in der Organisation (hier EDERED) geführten Diskussionen. Es geht am Ende aber immer um den Erhalt, die Stärkung und das Einbinden zivilgesellschaftlicher Perspektiven bei der Gestaltung von gesell-

schaftlichen Prozessen. Die Vielstimmigkeit und hohe Fachlichkeit der Konferenz macht sie für Gruppierungen der Zivilgesellschaft interessant. Die Konferenz würde inhaltlich und strukturell von weiteren Mitgliedern aus dem Bereich Theater/Kulturelle Bildung profitieren. Der Kontext ist durchaus herausfordernd, blickt man auf die vielfältigen strukturellen Verflechtungen und die z.T. administrativ übersteuerten Kommunikationsprozesse. Aber sehr deutlich ist sichtbar, wie wertvoll und zunehmend wichtig diese Plattform für die Verhandlung gesellschaftlicher Mitbestimmung und Gestaltung ist.



Anmerkungen

¹ Die Beratung von CED KULTUR ist vorrangig fokussiert auf das Programm KREATIVES EUROPA (www.kultur.creative-europe-desk.de).

² Dazu zählen: Erasmus+ Jugend in Aktion (www.jugendfuereuropa.de), die NA für Hochschulzusammenarbeit (www.eu.daad.de), die NA Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (www.na-bibb.de) sowie EU-Programme im Schulbereich (www.kmk-pad.org).

³ Russland wurde 2014 wegen der Krim-Annexion das Stimmrecht in der Parlamentarischen Versammlung entzogen und steht derzeit zwischen

Ausscheiden bzw. Ausschluss; mit Weißrussland, dem Kosovo und Staat Vatikanstadt fehlen drei europäische Länder/Gebiete.

⁴ Derzeit wird Deutschland von 18 Abgeordneten aus dem Bundestag vertreten.

⁵ Weitere Informationen: <https://www.coe.int/en/web/lingo/participatory-status>. (Zugriff: 15.1.2019)

⁶ Zu den Länderberichten: <https://www.coe.int/en/web/lingo/country-visits>. (Zugriff: 12.2.2019)

MAGAZIN

Theater. Performance. Demokratiebildung. „Wer von uns darf trösten?“ (Nelly Sachs)

Simone Boles

Die erste trübtröstlose Novemberkälte erfasst die Teilnehmer*innen der Eröffnungs-Performance. Etwa 120 Theaterschaffende aus schulischen, außerschulischen und universitären Bildungskontexten begeben sich auf eine Tour durch das Grindelviertel. Sie sind zur Zentralen Arbeitstagung (ZAT) 2018 des Bundesverbandes Theater in Schulen (BVTS) vom 23.-25. November nach Hamburg gereist, um sich mit den komplexen Wechselbeziehungen zwischen Theater, Performance und Demokratiebildung zu beschäftigen. Professionell konzipiert, organisiert und geleitet von Gunter Mieruch (BVTS), Wolfgang Sting (Uni HH – Fakultät für Erziehungswissenschaft), Tonio Kempf und Bernd Ruffer (Fachverband Theater in Schulen Hamburg).

Einige der zentralen Thesen und Impulsfragen der Tagung knüpfen an das Thema des Festivals Schultheater der Länder 2018 in Kiel „Theater.Politik“ an:

- Schulische Theater- und Performance-Aktionen besitzen demokratisches Potenzial.
- Die Krisenphänomene der Demokratien stellen das Bildungssystem vor neue Herausforderungen.
- Neben fundiertem Fachwissen bedarf es der Motivation und Handlungsfähigkeit, sich in der Gruppe aktiv für das Gemeinwohl der Demokratie zu engagieren.
- Grundlagen der Demokratiebildung müssen in formalen und non-formalen Bildungsprozessen gelegt werden.

Doch spulen wir zurück zum Anfang

„Als wir nicht mehr deutsch sein durften - Auf den Spuren jüdischen Lebens im Grindelviertel“ – so der Titel der Eröffnungsperformance. Die Tourteilnehmer*innen

werden in 4er-Gruppen eingeteilt und bekommen zwei Guides, Schüler*innen eines 9. Jahrganges, die sie von Station zu Station begleiten, betreuen und belehren. Die Stationen werden von der Profilkunde „Raumideen“ des 10. Jahrganges der Stadteilschule Hamburg-Bergedorf gestaltet. Schwarze Overalls eilen über den Joseph-Carlebach-Platz, verharren, laufen Sterne, formieren Diagonalen und Blöcke. Rhythmisch-statische Bewegungsabfolgen hallen in der Reihung und werden von zwei kleinen, bezopften Mädchen mit Puppenwagen kopiert. Das muss Zufall sein. Die Zuschauer*innen werden zu Performer*innen. Das ist kein Zufall. Eine Schwarzgestalt blickt mir intensiv in die Augen: „Wie findest du mich?“ Die Eröffnungsperformance lenkt durch einen Rückblick in die Vergangenheit zu politischen Fragen, die herausfordern. Zugleich involviert sie die Tourteilnehmer*innen von Anfang an, lässt sie den Begriff des Performativen spüren, postdramatische Rezeptionsmuster werden

erkennbar. Aber möchte ich überhaupt eine interaktive Performerin sein?

Die Performance besticht durch atmosphärische Dichte, darstellerische Präsenz und Überzeugungskraft und die ungeplanten Zufallsmomente und -begegnungen, die einen Radfahrer pöbeln lassen: „Ach, darf man hier nicht laut sein?“ und eine alte Dame mit einem Einkaufsnetz inne halten lassen. Sie lächelt versonnen, als sie, das Nelly-Sachs-Gedicht an einer Hauswand im Rücken, den Zukunftsvorstellungen der Schüler*innen zuhört.

Flugblätter der „Weißen Rose“ segeln im Audimax von der Empore, die Biographien der Mitglieder werden als Handzettel verteilt. Schließlich die bellenden Befehle an der Moorweidenstraße vor dem Mahnmal von Ulrich Rückriem, gerahmt von einer urbanen, vorbeieilenden Hochbahn, die keine Zeit für Rücksicht oder Innehalten hat. Auf dem Untergrund des Platzes der Jüdischen Deportierten raschelt das verkühlte Herbstlaub. Im Vordergrund des grauen Granitblocks ästhetisieren die



Wie findest du mich

Foto: M. Gamio

Theater. Performance. Demokratiebildung. „Wer von uns darf trösten?“ (Nelly Sachs)



Auf dem Patz der jüdischen Deportierten

Foto: M. Gamio

Performer*innen Befehle, Gehorsam, Ausbruch und Zusammenbruch bis hin zur Absurdität, Vergangenheit und Gegenwart verschmelzen. Wer kann sich da entziehen?

Elemente der Tagung

In den Workshops montierten die Tagungsteilnehmer*innen Text- und Bildflächen mit Alina Gregor. Sie erforschten performative Installationen zum sogenannten „Wir-Gefühl“ mit Objekt, Text, Körper und Gesche Lundbeck. In dem Workshop von Katharina Oberlik zu zeitgenössischer Performance testeten die Teilnehmer*innen Herrschaftsformen. Andere brachten sich ins Spiel mit autobiographischen Übungen, Körper-Bewegungen und Lippenbekenntnissen zu den Themen Protest, Politik und Identität mit Uta Plate. Impulsgebend waren auch die Vorträge von Prof. Wolfgang Sting „Theater und Schule - ein produktives Wechselverhältnis?“ und Prof. Dorothea Hilliger „Performative Künste als politische Bildung?“, welche in die Performance von Studierenden des Masterstudienganges Performance Studies unter der Leitung von Uta Plate übergingen. Ausdrucksstarke, extrem verdichtete, an Agitprop erinnernde, figurale und oder chorische Performances forderten die Zuschauer*innen als aktive, partizipierende Rezipient*innen heraus. Tischgespräche boten folgende Themenauswahl:

1. Gouvernementalitätskritische Perspektiven auf den Diskurs um Partizipation

- in der Theaterpädagogik (Johannes Kup)
2. Jugendliche performen ihre eigene Berufsorientierung zum Working Citizen (Constanze Schmidt)
3. Störungen und Allianzen in den Dramaturgien postmigrantischer jugendlicher Performances (Maike Gunsilius)

Das Konzept des Fundus-Theaters in Hamburg erläuterte Sybille Peters (<https://www.fundus-theater.de>). Besonders interessant das Projekt „There’s No Business Like Showbusiness“, in dem Kinder selbst zu Kurator*innen und Produzent*innen werden. Sie erhalten am Anfang des Projektzyklus 3000 für eine Produktion, über die sie verfügen können. Mehr Partizipation und Verantwortungsübergabe scheint kaum denkbar.

Am Ende der Tagung wurden die Teilnehmer*innen wieder zu Performer*innen: Das Spiel PLAYING UP besteht aus 36 Karten, die in sechs Kategorien unterteilt sind. Jede Kategorie steht für eine Dimension der Performancekunst, z.B: Sammeln & Erzählen, Körper & Sinne, Stadt & Land, Tiere & Dinge, Forschen & Basteln, Gefahr & Gefühl. Jede Karte beschäftigt sich mit einer Frage, erzählt von einer Aktion aus der Geschichte der Performancekunst und gibt eine Handlungsanweisung. So entstand eine Gorilla-Spontandemo, eine Feuershow, eine Verfolgerperformance, eine Rücken-Mal-Performance, ein Katastrophen-Reenactment mit Materialvorschlägen (<http://playingup.de>).

Demokratiebildung

Der Titel der ZAT implizierte die These, dass performatives Theater zur Demokratiebildung beitrage. Vorausgesetzt seien ein postmoderner Performance-Begriff (s.o.) und ein erweiterter Begriff der Theatralität nach Nikolaj Evreinov als ästhetischer Grundinstinkt des Menschen. Demzufolge besitzt jeder Mensch die Gabe, seine Erlebniswelt so wahrzunehmen (Zusatz: und zu gestalten), dass sie seinen inneren Vorstellungen und Wunschbildern entspricht (vgl. www.theaterwissenschaft-ernst.uni-bayreuth.de/de/studium/ba_theater_und_medien1/Theatralit__t.html, 20.1.2018). Politische Inhalte performativ umzusetzen und seine persönlich-politische Erlebniswelt ästhetisch zu gestalten liegen somit als zentrale Möglichkeiten des Schultheaters auf der Hand. Unter Berücksichtigung der Aristotelischen Bestimmung des Menschen als zoon politikon kann Theater gar nicht unpolitisch sein. Das gilt auch für das Schultheater.

Ausgehend von diesen Begriffsbestimmungen der Performance und des Theaters ist der Begriff der Demokratiebildung vielschichtig und problematisch. Im Fokus der Zentralen Arbeitstagung soll das „**demokratische Potenzial von Theater und Performance**“ stehen. Was aber ist „demokratisches Potenzial“? „Demokratisch“ wird meist synonym mit „kooperativ“ und „partizipativ“ gesetzt. Demokratisches Potenzial kann sich demnach im Kooperativen Lernen entfalten oder durch die Partizipation aller Beteiligten im Unterrichtsprozess, Entstehens- und Inszenierungsprozess. Darüber hinaus ist ein demokratisches Verfahrensprinzip gemeint, das freiheitlich und nicht autoritär Mehrheitsentscheidungen fällt und Minderheitenschutz berücksichtigt.

Ein thematischer roter Faden der Tagung ist demnach die Problemfrage:

1. Inwiefern sind welche partizipativen Prozesse im Inszenierungsprozess zu welchem Zeitpunkt auf welche Art und Weise wünschenswert?

Aufschlussreich die Thesen von Johannes Kup, der von einem Partizipationsimperativ spricht und damit implizit von einem unreflektierten, stets positiv konnotierten Begriff der Partizipation ausgeht. In Anlehnung an Foucaults Machttypdifferenzierung (2008) sei Partizipation ein

Theater. Performance. Demokratiebildung. „Wer von uns darf trösten?“ (Nelly Sachs)

Machttyp, eine „Gouvernementalität“. Partizipation sei kritisch zu hinterfragen, da Selbststeuerungspotenziale zur Überforderung führen könnten. „Das Selbst, die Persönlichkeit, das sogenannte Authentische des partizipierenden Subjekts soll im Akt der Partizipation sichtbar werden. Anstatt um Teilhabe an etwas Öffentlichem, geht es heute immer mehr um Teilnahme mit etwas Eigenem.“ Eine Gefahr sei, dass die Ich-Zentrierung zur Selbstdarstellung verkomme (Johannes Kup, Theater der Teilhabe, Zum Diskurs zur Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik. Schibri-Verlag, Januar 2019).

Nehmen wir Wolfgang Stings Vorschlag auf und sehen nach Thomas Ziehe das Theater als „Inseln der Intensität im Meer der Routine.“ Die Intensität wird durch Irritationsmomente geschaffen, offene Fragen tauchen auf, die das Schülerverhalten herausfordern, verändern und vielfältiges, leiblich-körperliches, kooperatives, projektorientiertes Lernen zulassen. Theaterunterricht oder Proben sind somit Möglichkeitsräume für intensive soziale und ästhetische Erfahrungen, so Sting.

Eine weitere Kernfrage der Tagung lautet:
2. Was verbirgt sich hinter der Forderung nach Demokratiebildung? Und wie kann man ihr gerecht werden?

Denkbar ist hier (A) die Bildung zu demokratischem Handeln und (B) Bildungsprozesse mit demokratischen Strukturen. Es ergibt sich die Frage, ob partizipative Strukturen demokratische Strukturen sind und somit der Forderung nach Demokratiebildung gerecht werden. Ist „Demokratie“ gleichzusetzen mit „Partizipation“? Welche Rolle spielen die Begriffe „freiheitlich“, „anti-autoritär“ und „kooperativ“ im Diskurs um die Demokratiebildung in theaterpädagogischen Bildungskontexten?

Nehmen wir an, formale und non-formale theaterpädagogische Bildungsprozesse legen die Grundlage für ein Engagement für Gemeinwesen und Demokratie. Formale, nonformale und informelle Bildung stehen in einem komplexen Wechselwirkungsverhältnis zueinander und machen erst in ihrer Summe das aus, was die Einzelnen brauchen, um sozial, kulturell, politisch und ökonomisch teilhabefähig zu sein (vgl. Büchner & Krahl, 2006), (<http://lexikon.stangl.eu/4967/formale-bildung/>, 20.1.2019). Theaterunterricht, AG-Arbeit,



Performerinnen schieben unsichtbare Wände

Foto: M. Gamio

Spielclubs am Theater oder im Jugendclub haben demnach einen entscheidenden Bildungsauftrag.

Impulse der Arbeitstagung

Performance als Teil der Demokratiebildung in (außer)schulischen Bildungskontexten fördert die soziokulturelle Funktion von Theaterunterricht, individuelle, gesellschaftliche und interkulturelle Bezüge zur eigenen Lebenswelt werden im besonderen Maße ermöglicht. Der Schüler, die Schülerin als Performer*in erfährt sich als aktives Mitglied der Gesellschaft und erlebt Selbstwirksamkeit im performativen Handeln. Gerade angesichts der Krisenphänomene der Demokratie in Amerika und Europa ist Politik und Theater ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrags.

Kritisch-reflektierte Partizipation als Teil der Demokratiebildung kann zu den drei Grundfähigkeiten der Allgemeinbildung nach Klafki führen: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Demokratische Arbeitsweisen im Theater zu präferieren, meint jedoch nicht, dass jede*r zu jeder Zeit alles bestimmen darf. Wichtig ist in diesem Kontext die begleitende Reflexion der Arbeitsschritte und Zusammenarbeit aller Beteiligten des Ensembles bzw. Performance-Teams: Geregelt werden sollte, wer wann was aus welchen Gründen macht, darf, bestimmt oder gestaltet.

Im theatralen Erproben werden Einstellungen und Kompetenzen erworben, die über einzelne Schlüsselprobleme, Interessen- sowie Fähigkeitsdimensionen hinausreichen: Kritikfähigkeit, Argumentationsbereitschaft, Empathie und Denken in Zusammenhängen. Somit fördert der Theaterunterricht Schlüsselkompetenzen der Demokratiebildung in besonderer Art und Weise und sollte Angesichts der gesellschafts-politischen Weltlage für alle Klassenstufen fest im Unterrichtskanon implementiert werden.

*Wer von uns darf trösten?
In der Tiefe
des Hohlwegs
Zwischen Gestern und Morgen
Steht der Cherub
Mahlt mit seinen Flügeln die Blitze der
Trauer
Seine Hände aber halten die Felsen
auseinander
Von Gestern und Morgen
Wie die Ränder einer Wunde
Die offenbleiben soll
Die noch nicht heilen darf.
Nicht einschlafen lassen die Blitze
der Trauer
Das Feld des Vergessens.
Wer von uns darf trösten?*

(Nelly Sachs, Berlin 1947. In: Sachs, Nelly: Gedichte. F.a.M. 1977, S. 31f., Teil des Gedichts „Chor der Tröster“.)

Das 8. Deutsche Kindertheaterfest in Minden September 2018

Katharina Fertsch-Roever

Von Kindern gespieltes Theater zu rezipieren und zu kritisieren stellt für mich eine besondere Herausforderung dar: Muss ich mich immunisieren gegen den überwältigenden Charme der Unvollkommenheit, der Unverbrauchtheit, der Spontaneität, welcher Produktionen von Kindern oft eigen ist, um nach strengen ästhetischen Kriterien, ohne Nachsicht auf handwerkliche Mängel, urteilen zu können (wenn ich dazu überhaupt in der Lage wäre...), damit ja nicht der Verdacht aufkommen kann, Kindertheater würde nicht ernst genommen werden?

Gerade das Eröffnungstück, das als Auftragsarbeit außer Konkurrenz lief, war für diesen Grundkonflikt exemplarisch. „Clowns und andere Katastrophen“ von der Eine-Welt-Schule Minden unter der Spielleitung von Canip Gündogdu, Musik Konstantinos Argyropoulos. Die Gruppe überzeugte durch ihre energetische Ausstrahlung, die auch nicht zirkusaffine Zuschauer*innen in den Bann zog und die dramaturgische Langeweile einer Nummernrevue in den Hintergrund rückte. Besonders gelungen war dabei das Zusammenspiel mit der Livemusik, das über andere Ungenauigkeiten hinweg sehen ließ. Die Rahmenhandlung war zur Eröffnung des Festivals gut gewählt: Kinder ermächtigen sich durch das Anziehen der Clownsnase zu Akteuren und machen sich zum Schluss auch von diesem „Zauberrequisit“ unabhängig – ein wegweisendes Empowerment, das gut zu dem Charakter

des Festivals passte, welches zum ersten Mal mit einer von Erwachsenen und Kindern paritätisch besetzten Kinderjury arbeitete. Diese Jury entschied sich für sechs ausgesprochen abwechslungsreiche, innovative und formenstarke Produktionen. Einmal müssen die beiden Fraktionen Alt gegen Jung wohl komplett auseinander gelegen haben, wer aber mit arrogantem Erwachsenenblick annahm, dass die konventionelle Produktion des Jugendhauses Minden auf Basis des populären Kinderbuches „Die rote Zora“ der Kinderfavorit der Jury gewesen war, liegt vermutlich falsch. Die Gruppe nahm sich eines durchaus modernen Themas an (Investoren vs einheimische Fischer), es gab schöne Ideen für das Bühnenbild, sehr gelungen der flexible Umgang mit Kisten. Die Produktion setzte auf strenge Verkörperung von Figuren, und tappte damit in eine Falle: nicht jede Figur passte optimal auf ein Kind. So entstand der Eindruck, dass manche Kinder neben sich, respektive der Figur, standen. Es wurde viel Information über Texte transportiert, die Choreografien waren etwas holprig.

Die Theaterschule Goldoni aus Berlin (Spielleitung Beatrice Arnim) erschuf ebenfalls pralle Figuren. „Die schrecklichsten Kinder der Welt“ kamen grell und drastisch rüber, eine starke Identifikation der Spielerinnen mit den pubertierenden Mädchen und ihren hilflosen Eltern, sowie der despotischen Internatsleitung machte

Laune, Spielfreude sprang auf das Publikum über. Hemmschuh der dynamischen Inszenierung war allerdings der holprige Umgang mit dem sperrigen Bühnenbild. Der Kinderclub des Staatstheaters Oldenburg arbeitet mit der zweisprachigen Inszenierung „Seni Seviyorum. Nur Worte?“ (Spielleitung Lea Schreiber und Hatice Karagöl) mit einer gelungenen Mischung aus Handlungsstrang und freien Assoziationen zum Thema Sprache. Wörter werden verkauft, abgeschafft, verbildlicht, neu erfunden, durch den Ventilator gepustet. Starke, bewegungsfreudige Bilder, die in der Geschichte einen Kommentar zur aktuellen Bildungssituation gaben: wer Geld hat, kann sich mehr Worte (sprich Bildung) leisten! Die größte Gruppe kam von der Theater AG der Albert-Einstein-Schule Groß-Bieberau, Spielleitung Andrea Fischer. Die Szenen entwickelten sich phantasievoll mit einprägsamen Bildern, weit weg vom Original „Der Zauberlehrling“, arbeiteten viel mit Rhythmus und chorischem Sprechen und ließen dabei in dieser großen Gruppe Platz für individuelle Darstellung. Das sparsame Bühnenbild mit Plastikfolie und Mikros wurde optimal eingesetzt. Das Thema brannte sicherlich allen Kindern unter den Nägeln: Befreiung durch Magie vom starrem Reglement der Erwachsenenwelt. Thematisch das größte Risiko gingen die Jungen Akteure des Theaters Bremen (Spielleitung Nathalie Forstmann und Birgit Freitag) ein: Ihr Thema war der Tod. Ein altersgemischtes



Albert-Einstein-Schule - Groß-Bieberau: Doppelgänger Foto: P. Olfemann



Dance Studio Light, Prag: Wir waren fünf

Foto: P. Olfemann

Das 8. Deutsche Kindertheaterfest in Minden September 2018

*Goldoni die schrecklichsten Kinder*

Ensemble aus Kindern und Senior*innen stellte mit Mitteln des Tanztheaters, Kontaktimprovisation und Rechercheinterviews bewegende, anrührende und schonungslose Szenen zur Endlichkeit dar. Den Kindern kam dabei der Part des unbefangenen, naiven Blicks auf den Tod zu. Eindeutig dominanter wirkten die älteren

*Foto: Johannes Klinert Staats theater Oldenburg: Seni Seviyorum - Nur Worte Foto: P. Olfermann*

Darsteller*innen, schon durch die gigantischen Videoprojektionen ihrer Porträts. Durch die strenge Form des Tanztheaters trafen sich dann aber beide Altersgruppen auf Augenhöhe, man konnte ihre handwerkliche Perfektion nur bewundern. Die Theatergruppe vom Theater am Ortenberg Graz stellte ihre Bewegungs improvisation

zum Thema Fallen in die Dramaturgie eines Computerspiels: viele abwechslungsreiche Bilder und überraschender Umgang mit Requisiten, immer im Fluss, immer in Bewegung, allerdings blieb dabei auch ein schaler Beigeschmack: bei „game over“ ist ein müheloser Neustart möglich und es geht wieder von vorne los...

*Festivalabschluss**Foto: P. Olfermann*

„Ruhe bitte, wir drehen!“

Film-Sprache-Begegnung – interkulturelle Filmschauspielpädagogik



Jugendliche am Filmset mit Theatermasken

Foto: A. Dan

Im Rahmen eines zweiwöchigen Sommercamps drehen Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren aus Kroatien, Rumänien, Serbien und Ungarn, die in der Schule Deutsch als Fremdsprache lernen, und Jugendliche aus Deutschland, die als Sprachvorbilder fungieren, einen Kurzspielfilm. Die Kommunikationssprache im Projekt ist Deutsch. Die Teilnehmer*innen wählen im ersten Projektteil zwischen den Expertengruppen „Film“ oder „Schauspiel“, die ihnen jeweils Methoden und Übungen an die Hand geben, um im zweiten Teil in kleinen Gruppen eigenständig in einem Filmteam einen Kurzspielfilm zu produzieren. Am Ende des Camps findet eine Filmgala statt, bei der die Filmproduktionen präsentiert werden. Die Jugendlichen werden in ihrem Vorhaben von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Babeş-Bolyai-Universität Cluj-Napoca (Rumänien) begleitet.

Das Eigene, das Fremde, das Andere

Im Camp werden die Jugendlichen sowohl mit dem Fremden („als das Un- oder Noch-

nicht-Bekannte“) als auch mit dem Anderen („das Nicht-Eigene“)¹ konfrontiert. Die Essenz des Schauspiels liegt in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten, denn die Spielenden stellen ihnen fremde Figuren dar. Das theatrale und filmische Experiment, auf das sich die Jugendlichen im Camp einlassen, ermöglicht ihnen die eigenen und die fremden Gefühle, Emotionen, Einstellungen und Werte zu erleben und zu reflektieren.

Martens unterstreicht, dass es „damit allein aber nicht getan [ist], da der

Umgang mit dem Fremden in uns und in den Figuren zwar sensibilisiert und Selbst- und Fremdwahrnehmung anregt, nicht aber automatisch zu einer veränderten Handlungskompetenz im Umgang mit dem Fremden im Alltag führt, also zu einer stabilen Brücke wird.“² Insofern liegt in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unbekannten keine Funktionalisierung der theaterpädagogischen Methoden, um bei Teilnehmer*innen

Mirona Stănescu & Tobias Stumpff

einen Erwerb von interkulturellen Kompetenzen für ihren Alltag herbeizuführen. Das würde das Theaterspiel in seiner Vielfältigkeit reduzieren, gleichzeitig wird eine mögliche Auseinandersetzung und Sensibilisierung im Umgang mit anderen Kulturen intendiert.

Während der Arbeit an den eigenen Filmen entdecken die Jugendlichen das Fremde, das Unbekannte in den anderen, aber auch das Eigene und das Bekannte wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Einerseits kommen sie aus unterschiedlichen Ländern, andererseits bringen sie die gleichen Themen mit, die fast jede*n Jugendliche*n in der Pubertät beschäftigen. Das Bekannte und das Unbekannte treffen sich dann im Schauspiel, denn hier begegnen sich verschiedene Wirklichkeitsansichten und unterschiedliche Erlebniswelten.

Dieses Aufeinandertreffen findet beispielsweise in Übungen mit einem Rollentausch statt. Elementar ist dieser Wechsel unter anderem bei den verschiedenen Statusübungen. Die Spieler*innen, die zuerst eine Figur mit einem Hochstatus gespielt haben, spielen nach dem Wechsel eine Figur mit einem Tiefstatus und umgekehrt. In der Reflexionsphase werden zwei Dimensionen thematisiert:

- Die erste Dimension der Reflexion beleuchtet das Erleben des Status als



Nachtdreh in Seligstadt

Foto: A. Dan

„Ruhe bitte, wir drehen!“

auch den Perspektivwechsel auf die eigene Figur nach dem Rollentausch. Veränderte Wahrnehmungen und Reflexion des eigenen Spiels im Kontext der wechselnden Perspektiven sind hier möglich. Die unterschiedlichen Wirklichkeiten der Figuren, das Erleben und die Begegnung von unbekanntem Statushaltungen können zum Thema werden.

- Die zweite Dimension kann mit den Fragen „Welche Figuren haben einen Hochstatus? Welche einen Tiefstatus?“ eingeleitet werden. Hier treffen unterschiedliche Wirklichkeitsansichten und Erlebniswelten der Teilnehmer*innen aufeinander und stereotype Sichtweisen können hinterfragt werden.

Nach einer 3-tägigen Warming-Up-Phase, in der sich die Jugendlichen einerseits kennenlernen, andererseits die schauspielerischen, filmhandwerklichen und -ästhetischen Kenntnisse verinnerlichen, folgt das eigentliche Filmprojekt. In Kleingruppen entwickeln die Jugendlichen eine Filmgeschichte und arbeiten die jeweiligen Figuren aus. Das Agieren mit dem ganzen Körper, mit der eigenen Stimme und mit Bewegungsarten ermöglicht das intuitive Verstehen der Biographie, der Handlungsweisen und der Gefühle der Figuren.

Auch wenn die Arbeit an den Figuren für die Bühne und für den Film ähnlich verläuft, ist die Umsetzung unterschiedlich, denn vergleicht man das Bühnenschauspiel und das Filmschauspiel, ist laut Barr der entscheidende Unterschied die „Kommunikationsdistanz“³, denn die Distanz zwischen Schauspieler*in und Zuschauer*in ist unterschiedlich, so also auch die Mittel, die verwendet werden, damit die dargestellten Inhalte und Emotionen das Publikum erreichen können. Während im Theater

Gestik und Mimik groß ausgeführt werden müssen, damit das ganze Publikum sie wahrnimmt, ist dies im Film nicht notwendig, denn „ein Lächeln muss dann eher in den Augen sichtbar werden als in den Armen“⁴. Barr begreift die Figur als eine Zusammensetzung aus Schauspieler und Rolle und die Schauspieler*innen sollen „Teile von sich selbst in die Rolle einbringen“⁵. In der Arbeit an der Figur kann eine Symbiose zwischen dem Eigenen und dem Fremden entstehen.

Im Prozess der Gestaltung und Umsetzung werden alle Stimmen, Meinungen und Assoziationen zugelassen. Zusammen werden Entscheidungen bezüglich Story- und Figurenentwicklung getroffen. Es wird nach dem Motto gearbeitet: „Sag ja zu den Ideen und Impulsen anderer und mach was draus!“⁶

Dieses Motto soll am Prozess der Geschichtenentwicklung des folgenden Filmbeispiels der Stammgruppe „Smarties“ verdeutlicht werden: Der Kurzspielfilm „Finger weg!“ handelt von zwei befreundete jungen Männern, die zusammen in ein Dorf reisen, um zu arbeiten. Dort angekommen verlieben sie sich in dasselbe Mädchen und geraten dabei aneinander. Der Bruder des Mädchens bittet die beiden schon bei der Ankunft eindringlich die Finger von seiner Schwester zu lassen. Die Situation eskaliert, das Mädchen wird im Eifer des Gefechts erstochen und der Bruder daraufhin auch. Der Prozess der Geschichtenentwicklung des eben beschriebenen Kurzfilms hatte bei dieser sprachlich sehr heterogenen Gruppe mit einer Begehung der möglichen Drehorte begonnen, um die Fantasie durch visuelle Reize anzuregen. Im Folgenden startete die Gruppe unter Anleitung in den 1-Satz-Geschichtenkreis, bei dem auch Jugendliche, die keinen großen Wortschatz

mitbringen, durch Bilder und einzelne Wörter kurze Sätze bilden können.

Gemeinsame Themen waren bei dieser Gruppe das Interesse an den Themen Liebe, Freundschaft und einem Konflikt für die Geschichte. Das eigene Interesse an diesen Themen stieß hier auf fruchtbaren Boden und wurde zu etwas Gemeinsamen. Fremdheitserfahrungen konnten im Bezug auf das - unter anderem kulturell geprägte - Verständnis von Freundschaft, Liebe und im Bereich der Konfliktlösung gemacht werden. Die zahlreichen Positionen gingen über „Freundschaft ist alles“ bis hin zu heteronormativen Positionen gegenüber anderen sexuellen Orientierungen. In verschiedenen Rollenspielen wurden die unterschiedlichen Positionen der einzelnen in Figuren verpackt und im Spiel ausprobiert. Die Erfahrung zu machen fremde Positionen im Spiel einzunehmen und das Verhältnis von Person zur Rolle zu thematisieren, führte zu intensiven Gesprächen unter den Teilnehmer*innen.

Der Erfolg des interkulturellen Filmcamps „Film-Sprache-Begegnung“ zelebriert die Vielfalt und beruht auf Begegnungen zwischen Jugendlichen, Studierenden und Dozent*innen aus unterschiedlichen Ländern und deren Offenheit, miteinander künstlerisch und persönlich in Kontakt zu treten.

Links:

Film-Sprache-Begegnung | Projektseite: filme-foerdern-sprache.org/

Übungen & Methoden: www.sprachfoerderung.eu

Spiel-Film-Sprache | Handbuch: www.kopaed.de/kopaedshop/?pg=31_50&pid=1072

Anmerkungen

¹ Meyer, Tania: *Gegenstimmgebung. Strategien rassismuskritischer Theaterarbeit*. Transcript Verlag, 2016, S. 45

² Martens, Gitta: *Bildung: Brücke zwischen den Kulturen? Oder: Fremde sind wir uns selbst*. Fachbereich Theater, 2002, S. 49-60, https://kulturellebildung.de/fa/user/fachbereiche/Theater/Publikationen/Martens_2002_-_Jb_Kulturpaedagogik.pdf, 28.12.2018

³ Barr, Tony: *Acting for the Camera. Schauspielern für Film und Fernsehen. Techniken und praktische Tipps für Anfänger und Profis*. Köln: Emons, 2001, S. 11

⁴ Gemeinwieser, Katharina; Stanesco Mirona „<Wir setzen alles aufs Spiel.> Grundlagen der Filmschauspielpädagogik“, in: Holdorf, Katja, Maurer, Björn (Hrsg) „Spiel-Film-Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und

theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF“, kopaed, 2017

⁵ Barr, 2001, 39

⁶ Martens, 2002, 50

Grimms „Hänsel und Gretel“ als Fluchtgeschichte. Dramatische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht

Alexandra Ludewig, Willi Busse

In der Fachrichtung German Studies an der University of Western Australia (UWA) sind deutschsprachige Theaterinszenierungen fester Bestandteil des Curriculums. Seit fünfzehn Jahren werden dramapädagogische Methoden zur kreativen Lektüreinterpretation eingesetzt, um literaturdidaktisches Arbeiten zu erproben. Jedes Semester werden in einem Kurs für Deutschlerner auf dem A2/B1 Niveau neue Adaptionen von Klassikern als Bühnentexte erstellt, einstudiert, inszeniert und mit englischen Untertiteln vor großem Publikum zur Aufführung gebracht. Anhand der Inszenierung von „Hänsel und Gretel. Ein Märchen erzählt von Flucht“ möchten wir das Potential einer Märchenadaption aufzeigen, um komplexe Themen – wie hier das Schicksal von Flüchtlingen – spielerisch zu erforschen. Die Geschichte vom Auszug und Elend der Kinder Hänsel und Gretel ist in vielen Kulturkreisen bekannt. Eine Adaption von Grimms Klassiker über Auszug und Heimkehr und die Interpretation des Knusperhäuschens als Manifestation des Goldenen Westens mit seinen Heilsversprechungen zeigen dabei ungewohnte Brisanz, laden aber auch zu Empathie und kreativen Lösungen ein (vgl. Petersen & Schramm 2017).

Viele australische Studierende sind Kinder von (zumeist Wirtschafts-) Migrant*innen, die im vergangenen Jahrhundert auf den fünften Kontinent gekommen sind. Da die Regierung Zuwanderung gezielt steuert und die Landesgrenzen vehement kontrolliert, ist es schwierig, als Asylbewerber ins Land zu gelangen. Aufgrund mangelnder Berüh-

rungspunkte sind der Wissensstand und die Chance auf Interaktion mit Geflüchteten und Asylbewerbern in Australien geringer im Vergleich zur Situation in Deutschland. Im Gegensatz zu Gleichaltrigen in Europa fehlt den meisten australischen Studierenden die praktische Erfahrung im Umgang mit dem Thema. In den kulturwissenschaftlichen Seminaren an der UWA ist es deswegen stets ein Bedürfnis, bei den Studierenden eine Sensibilisierung für geopolitische wie gesellschaftliche Realitäten zu schaffen. Durch die Konfrontation mit aktuellen bildungspolitischen Anforderungen in Deutschland, nämlich die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in eine multikulturelle Gesellschaft, werden den Studierenden eben jene Herausforderungen nähergebracht und interkulturelle Kompetenzen gestärkt. Eines der Lernziele ist daher immer, in den Studierenden Empathie zu wecken und verschiedene Identifikationsmomente anzubieten, damit deutsche Befindlichkeiten nachvollziehbar werden.

Dieser Denkanstoß vertieft sich durchgehend bis zur Aufführung und darüber hinaus. Mit den Aufführungen zum Ende des Kurses schaffen die Teilnehmenden selbstständig ein kulturelles Angebot für Kinder und Erwachsene, welches interkulturelle Begegnungen ermöglicht. Das anschließende Gespräch zwischen den Anwesenden als Meinungsaustausch zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Milieus fördert gegenseitige Verständigung und Verständnis. Durch diese Öffnung zur Öffentlichkeit wird die Lehrveranstaltung zu einem Beispiel für authentisches Lernen.

Dieses Konzept hat eine Reihe von pädagogischen Synergieeffekten, welche die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur sowie die Selbstverantwortung der Lernenden fördern.

Im Kurs wurden die Studierenden mit vielerlei Aufgaben und Rollen betraut,

da sie sowohl als Schauspieler*innen als auch Textmitautor*innen agieren mussten. So sollten sie im Laufe des Semesters lernen, eigenständig neue Wege zu beschreiten und zu kreativen, handlungssteuernden Akteur*innen zu werden, die im multimedialen Inszenierungsumfeld für die verschiedenen politischen, sozialen, historischen und geografischen Variablen eigene Um- und Übersetzungen finden. Ausgehend vom Märchen hieß die Aufgabenstellung für die Studierenden, in ihrer Inszenierung die gegenwärtige Flucht- und Migrationsthematik aufzugreifen und die Geschichte aus der Sicht zweier unbegleiteter Kinder auf der Flucht zu erzählen. Wie vielfach dokumentiert, setzen in der heutigen Zeit verzweifte Eltern ihre Kinder nicht mehr in dunklen Wäldern aus, sondern schicken sie auf eine ungewisse Reise um die halbe Welt, in der Hoffnung, dass sie dorthin entkommen können, wo sie ein Leben mit Perspektive führen können. Der Auszug in die Fremde, die Unsicherheit darüber, wo, wann und wie man ankommt, ohne Sicherheit und Schutz der Eltern sind in Märchen und Realität identisch. Ziel der Textarbeit war es, diese Parallelen zwischen dem Märchen und aktuellen Fluchtgeschichten zu erkennen und den Fakten Leben einzuhauchen. Ein solcher Lernprozess fordert und fördert gleichermaßen Lernerautonomie, Empathie- und Herzensbildung.

Durch das Hinterfragen bisheriger Konzepte des Welterschaffens im künstlerisch-kulturell-ästhetischen Raum stellt Massenmigration neue Anforderungen an die Vorstellungskraft und Symbolisierung (vgl. Petersen & Schramm, 2017). Selbst wenn die Ausgangssituation von Hänsel und Gretel zur Zeit der Niederschrift des Märchens an die Situation um den Dreißigjährigen Krieg 1618-1648 und einige Jahre verheerender Missernten erinnerte, sahen die Studierenden die Parallelen zur heutigen Zeit sehr deutlich. Insofern wird die Inszenierung zum Erinnerungsdrama, indem „die Fiktion das Gewesene [...] in eine eigenständige Bildwelt übersetzt“ (Schneider, 2005, S. 74). Dabei steht die gezielte Anwendung der Sprache durch aktive Partizipation – sei es durch das Schreiben am Skript, Proben, Aufführungen



Hänsel und Gretel im Zelt

Foto: A. Ludewig

Grimms „Hänsel und Gretel“ als Fluchtgeschichte.

und Kommunikation untereinander – über der bloßen sprachlichen Weiterentwicklung, welche im Verlauf des Seminars idealerweise zur Begleiterscheinung wird.

Der Einsatz von „angewandtem Drama“/„applied drama“ (Taylor, 2003; Nicholson, 2005) und Dramapädagogik/„drama in education“ (Bolton, 1979, 1984), d.h. praxisbezogenen Unterrichts- und Lernkonzepten, die Theater zur Vermittlung von Lernzielen nutzen, kann trotz enormer Anforderungen in Bezug auf Zeitinvestition und Motivation gerade im Bereich des Fremdsprachenlernens für alle Beteiligten lohnend sein (Bourke, 1993; Matthias, 2008), da eine Steigerung des Redeanteils mehr Potenzial für den Spracherwerb und gestärkte Kommunikationskompetenz mit sich bringt. Indem die Student*innen Dramatisierung und Inszenierung des Stückes selbst übernahmen, wurde ein positiver und zudem sehr persönlicher Zugang zur Sprache geschaffen. Nach der Rollenverteilung entstand durch lautes Lesen des Originaltextes „ein erster hörbarer Eindruck; die Worte wurden Klang, die Leerzeichen wurden zu Stille, der Punkt reizte zu körperlicher Reaktion“ (Franz & Hesse, 2011, S. 107). In dieser Phase fanden sich die Studierenden nach einigen Improvisationsversuchen sehr schnell in ihre Charaktere ein, so dass sie als Autor*innen eigener Textbeiträge agieren konnten (vgl. Huber, 2003, S. 335). Beim kollektiven szenischen Verfahren (vgl. Fasse,

2011, S. 34) entstand schrittweise ein neuer Text, der als „ein ‚Betreten der Bühne im Kopf‘ erlebt“ wurde (Franz & Hesse, 2011, S. 107). Beim gemeinsamen Verfassen von Dialogen und dem Verhandeln von Inszenierungsvorschlägen griffen sie wiederholt Elemente verbürgerter Fluchtschicksale auf: Die „Kleine Schwester“ und der „Große Bruder“ sind Migranten und verbringen ihre erste Nacht in einem Flüchtlingslager. Das Einschlafen fällt schwer und es ist am Bruder, die vertraute Geschichte von Hänsel und Gretel zu erzählen. Zur Unterstützung der Sprachförderung aller Kursteilnehmenden wurde das Volkslied „Hänsel und Gretel verliefen sich im Wald“ als niedrigschwellige Lernmethode und didaktisches Mittel mit dem selbstverfassten Text verknüpft. Als Brücke diente es der Zusammenfassung als auch der Überleitung zum nächsten Handlungsstrang.

Das Seminar zeichnete sich vor allem durch eine konzeptionelle Offenheit und ein dialogisches Lernkonzept aus. „Das gesprochene Wort wurde gegenüber der Schriftlichkeit aufgewertet“ (Keim, 2017). Vor allem durch den notwendigen Austausch der Studierenden außerhalb der Kontaktstunden, welche primär als Impulsgeber zu verstehen sind, wurde eine erhöhte Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft (Zeuner, 2009) vorausgesetzt. Bei Stegreifproben und Dis-

kussionen in Kleingruppen wurde deutlich, dass nicht alles verbal umgesetzt werden muss und man vieles auch mit Gestik, Mimik, Musik, Raumbesetzung, Beleuchtung und stillem Interagieren ausdrücken kann, was ihnen, die sie ja alle in einer Fremdsprache arbeiteten, sehr bedeutsam schien (vgl. Neelands & Goode, 2000). Der Mut zur Darstellung und nicht nur das nervöse Galoppieren durch Textpassagen war gerade bei den Improvisationseinheiten immer wieder das Leitbild, während Phasen gemeinschaftlicher Reflexion halfen, einen tieferen Bildungsprozess anzuregen (Bonnet & Küppers, 2013, S. 47).

Zusammenfassung

Als Ergebnis des Theaterprojekts und der intensiven Erfahrung, in einen deutschsprachigen Text einzusteigen und sich Fluchtschicksalen anzunähern, steht eine Eigenleistung im Denken und Handeln, welche von emotionaler Intelligenz genauso wie fundierter Recherche getragen ist. Indem die Fremdsprachenlerner interdisziplinär arbeiteten und Elemente der Theaterwissenschaften und Pädagogik aufgriffen, fanden sie kreative Lösungen, erweiterten ihre kommunikative Kompetenz und eroberten zugleich das für sie weitgehend unbekannte Terrain der Theater- und Schauspielwelt.

Literatur

- Bolton, G. (1979). *Towards Drama as a Theory of Education*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
- Bonnet, A. & Küppers, A. (2011). Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 32-52). Braunschweig: The English Academy.
- Bourke, E. (1993). *Work at the coalface. An empirical approach to foreign language theatre for students*. In M. Schewe & P. Shaw (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom* (S. 227-248). Frankfurt: Lang.
- Fasse, G. (2011). *Probe! – Praxislabor für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen*. Scenario, 2, 32-47. <http://publish.ucc.ie/scenario/2011/02/Fasse/03/de> [31.10.2018].
- Franz, S. & Hesse, M. (2011). Vom Lesen eines Prosatextes bis zur dramatischen Auf-führung – Ein Gang durch verschiedene Rezeptionsebenen. In A. Küppers, T. Schmidt und M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 104-116). Braunschweig: The English Academy.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Keim, M. (2017). *Sprache als Schlüssel zum Wissen*. <https://blog.phzh.ch/akzente/2017/08/25/sprache-als-schlüssel-zum-wissen/> [31.10.2018].
- Matthias, B. (2008). *German Theater at Northern American Colleges and Universities 1992-2006. A Survey*. Scenario, 2(2), 25-39. <http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/matthias/03/en> [31.10.2018].
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*, Basingstoke: Palgrave.
- Petersen, A. R. & Schramm, M. (2017). (Post-) migration in the age of globalisation: New challenges to imagination and representation. *Journal of Aesthetics and Culture*, 9 (2), 1-12.
- Schneider, S. (2005). *Archivpoetik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf [31.10.2018].

Morgenland in Amiland. Szenisches Arbeiten zu Flucht und Migration in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs in den USA

Mona Eikel-Pohen

An der Syracuse University, New York, USA, nahmen im Herbstsemester 2018 zwölf Studierende am Kurs Introduction to German Literature teil. Vier der Studierenden lernen erst im dritten Jahr Deutsch, der Rest nahm schon in der High School Deutschunterricht. Fünf Lernende sind bilingual (Englisch mit Armenisch/Chinesisch/Polnisch/Türkisch) und zwei deutsche heritage speakers.

Im vorherigen Semester war ein Sturm der Entrüstung über den Campus gezogen, als eine Studentenverbindung in einem geleakten Video Minderheiten aufs Schärfste diskriminiert hatte. Das veranlasste meinen Kurs zur Diskussion, wie neben typischen Klassikern wie Lessing, Goethe und Lenz mehr Diversität in den Lehrplan aufzunehmen wäre: „Möglichst etwas Übersetztes, Aktuelles, was mit Refugees“, forderten die Studierenden.

Zum Beispiel ein Stück des Magdeburger Jugendtheaterensembles Fluchtpunkt Magdeburg: 2015 von Jochen Gehle und Lena Winkel-Wenke gegründet, besteht es aus Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die ihre eigenen Stücke entwickeln und spielen, so zuletzt in Morgenland (2018). Das Stück erzählt, wie eine Gruppe Jugendlicher in die Zukunft reist, um die Abschiebung eines syrischen Freundes zu verhindern. An diversen Stationen der Zukunft findet die Gruppe jedoch nur Fremdbestimmung, Umweltkollaps und Tod und beschließt desillusioniert, ins Jahr 2018 zurückzukehren. Dort erfahren die Jugendlichen, dass Syrien inzwischen als unsicher eingestuft ist und ihr Freund nicht abgeschoben wird. Die Studierenden in den USA lasen den dystopischen Text als Hausaufgabe und sahen den von Fluchtpunkt erstellten Trailer zum Stück. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen

mit Visumsanträgen und den entsprechenden Sorgen (50 Prozent von ihnen waren damit vertraut) frappte sie am meisten die Vorstellung, als junger Mensch potenziell in die Unsicherheit abgeschoben zu werden. Die Themen Migration und Ankunft in einem anderen Land sind für sie aktuell, lebensnah und von persönlichem Belang.

In der Stunde, die Morgenland gewidmet war, erhielten die Studierenden die Wahl, sich in Kleingruppen oder Einzelarbeit mit jeweils einer Szene auseinanderzusetzen. Da offensichtlich war, dass nicht alle Studierenden eine Szene spielen wollen würden, gab es entsprechend ihren Stärken, Neigungen und Wünschen mehrere Möglichkeiten: So beschlossen einige Studierende, Auszüge des Stückes auf Englisch, Polnisch und Mandarin zu übersetzen und die Texte als Hördatei einzuspielen. Es ging



Fotos Mona Eikel Pohen

Morgenland in Amiland.



ihnen dabei um die Internationalisierung der Inhalte. Sie nahmen zudem die eher seltene Gelegenheit wahr, Fertigkeiten ihrer Mutter- oder Zweitsprache in den Universitätsunterricht einzubringen. Andere nahmen eine Szene als Hörfassung auf, wobei sie sich bei kulturellen Verständnisfragen online mit der Magdeburger Seite direkt auseinandersetzten. Ein Studierender entwickelte ein Design für die im Text genannte Zeitmaschine. Eine Kleingruppe konzentrierte sich auf die Ausgangsszene aus dem Trailer, die die Abschiebung selbst thematisiert. Die Studierenden schrieben zunächst die Szene für einen neuen Trailer auf ihre eigene Situation um, in der ihr Visum abläuft. Dann improvisierten sie auf der Grundlage ihrer Notizen. Dabei spiegelten sie die Idee aus dem Magdeburger Trailer, mehrsprachige Karten mit dem Stück zugrunde liegenden Themen in die Kamera zu halten. Sie übersetzten ihre Themen wie Freiheit, Frieden und Sicherheit in sechs Sprachen und fühlten sich damit der

Magdeburger Gruppe thematisch, sprachlich und methodisch verbunden.

In der Folgestunde stellten die Gruppen einander ihre Ergebnisse vor, die auch per Google Team Drive mit Fluchtpunkt Magdeburg geteilt wurden. Die Präsentation stellte die individuellen Stärken ihrer sprachlichen und praktischen Kompetenzen in der produktiven Auseinandersetzung mit einem Theaterstück heraus. Dieses Hervorheben findet im gängigen DaF-Literaturunterricht, der zwar auch immer die Anbindung zur aktuellen Situation der Lernenden sucht, eher selten statt. Die Studierenden lernten

- theaterpädagogisch-literarisch: dass/wie man produktiv mit dramatischen Texten umgehen kann,
- kulturell: was Fluchtpunkt Magdeburg zum Theaterspielen motiviert und welche Parallelen zwischen ihnen und Fluchtpunkt bestehen,

- sozial: welche unterschiedlichen Kompetenzen ihre Mitstudierenden besitzen, was zu mehr Empathie führt,
- kommunikativ: dass sie sich spontan und mit einem Skript in der Zielsprache Deutsch ausdrücken können.

Zusammengenommen stellt das ein breites Spektrum an Lernzielen dar, das bei den Studierenden den Wunsch nach weiteren Kooperationsprojekten geweckt hat: Im Frühjahr 2019 wollen sie die Videoaufnahmen der Fluchtpunkt-Performance Fluchtstück (2016) mit englischen und deutschen Hörfassungen unterlegen und eigene Geschichten/Szenen über Migration verfassen und gegebenenfalls nach Magdeburg schicken.

Ein Netzwerk für den Kunst- und Kulturaustausch mit dem Globalen Süden feiert Jubiläum. Die KinderKulturKarawane wird 20.

Ralf Classen im Gespräch mit Ute Handwerk und Norma Köhler

Seit 20 Jahren ist die KinderKulturKarawane Teil der kulturellen Bildungslandschaft in Deutschland. Zu diesem Jubiläum gratulieren wir sehr herzlich. Die KinderKulturKarawane lädt Kunstprojekte junger Menschen aus marginalisierten Verhältnissen vorrangig aus Asien, Afrika und Lateinamerika nach Deutschland ein und bringt sie hier mit Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Kontexten in einen künstlerisch-sozialen Austausch. Wenn Du heute auf die fachlichen Ziele, die Konzeption, die Rahmenbedingungen und Begegnungsformate der KinderKulturKarawane schaust, welche wichtigen Erneuerungsprozesse bzw. Veränderungen hat das Projekt durchlaufen und wie definierst Du die aktuelle Zielperspektive?

R.C.: Im Grunde ist die KinderKulturKarawane eher intuitiv im Zusammenhang mit der EXPO 2000 in Hannover entstanden. Aus verschiedenen Projekten des internationalen Kulturaustausches mit KünstlerInnen aus dem Globalen Süden wussten wir um die Begeisterung gerade im schulischen Umfeld. Diese Erfahrungen wurden durch die Tourneen von Teatro Trono (Bolivien) und M.U.K.A.-Project (Südafrika) Ende der 1990er-Jahre bestätigt. Angespornt davon, wie viel die Begegnungen der Jugendlichen auf beiden Seiten auslöst, bieten wir seither jungen KünstlerInnen aus dem Globalen Süden eine Bühne in Europa und zeigen hier die Vielfalt der Kulturen dieser Welt als Reichtum und als Grundlage für Entwicklung. Sie stellen uns wiederum ein oft völlig anderes Kulturverständnis vor. Die Präsentationen der Gruppen bewegen sich auf einem unglaublich hohen (auch nach „westlichen Maßstäben“) künstlerischen Niveau.

Von Anfang an ging es uns darum zu zeigen, wie bedeutsam kulturelle Aktivität gerade für junge Menschen im Globalen Süden, wie wichtig Kultur für die individuelle, aber auch für die gesellschaftliche Entwicklung sein kann. Da waren Begriffe wie „Teilhabe“ und „Selbstwirksamkeit“ ebenso maßgebend wie „Empowerment“, auch wenn wir sie damals noch nicht verwendeten.

Über die Themen der jungen Menschen aus dem Globalen Süden, die einfach ihren Alltag hier auf die Bühne bringen,

sind wir dann zum Globalen Lernen und später zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gekommen. Unsere Projekte bringen komplexe Zusammenhänge über ihre kulturellen Ausdrucksformen leicht nachvollziehbar auf die Bühne. Die Transformation der Gesellschaft ist seit jeher der Kern ihrer und unserer Arbeit – und von daher freut es uns sehr, wenn der Deutsche Kulturrat jetzt nachhaltige Transformation der Gesellschaft im Sinne der Agenda 2030 zum kulturellen Projekt1 erklärt. Wir sind gespannt, ob und wie hier die globale Perspektive berücksichtigt werden wird. Am Kern unserer Arbeit hat sich über die Jahre nicht viel geändert. Wir sind präziser geworden und können heute klar und belegbar sagen: Gebt den jungen Menschen einen Freiraum zur gemeinsamen, kreativen Arbeit - und ihr werdet erleben, welche Talente da verborgen sind und welche Kompetenzen dadurch gestärkt werden. Es ist selbst nach 20 Jahren immer wieder aufs Neue erstaunlich, welche positiven Effekte sich aus der Projektarbeit ergeben. In den letzten Jahren haben wir angefangen, den Austausch in die „andere Richtung“ stärker zu fördern – Gruppen von hier reisen also zu den Projekten im Globalen Süden. Zudem versuchen wir,

die Erfahrungen unserer Partnerprojekte und ihrer Netzwerke ins hiesige Umfeld von Kultureller Bildung und von BNE einfließen zu lassen.

Gerade haben wir ein Projekt gestartet, das von EuropeAid über drei Jahre hinweg gefördert wird. Das gibt uns die tolle Chance, die Idee der KinderKulturKarawane nach Bulgarien, Dänemark, Italien, Luxemburg, Polen, Slowenien zu tragen. Wir sind gespannt, was sich daraus alles entwickeln wird.

Die KinderKulturKarawane arbeitet mit einigen Kunstprojekten/Gruppen, wie z.B. dem M.U.K.A.-PROJECT (Südafrika), Teatro Trono (Bolivien) und Crear vale la pena (Argentinien) bereits über lange Jahre zusammen. Welche Faktoren entscheiden darüber, ob ein Projekt langjähriger Partner der KinderKulturKarawane wird oder ob es einmalig bzw. unregelmäßig eingeladen wird?

R.C.: Meistens laden wir jedes Projekt ein zweites Mal ein, damit sich die in Europa geknüpften Kontakte verfestigen können. Außerdem bekommen auch mal andere Jugendlichen des Projektes die Chance, bei der KinderKulturKarawane dabei zu sein. Für uns ist es schön zu sehen, wie sich Projekte im Globalen Süden weiterentwickeln, was sie mitnehmen und kreativ



M.U.K.A. – Project (Johannesburg, Südafrika) Szenenfoto aus „Noch nicht frei!“ (2012)

Ein Netzwerk für den Kunst- und Kulturaustausch mit dem Globalen Süden feiert Jubiläum.



The Freedom Theatre (Jenin, Palästina) Szenenfoto aus „Sho kman? Was noch?“ (2011)

umsetzen. Inzwischen bekommen wir seit 2010 immer wieder Bewerbungen von Projekten, die von jungen KünstlerInnen aufgebaut wurden, die vor Jahren selbst bei der KinderKulturKarawane dabei waren. Als junge Erwachsene machen sie jetzt ihre eigenen kulturellen Projekte, die sie mit der KinderKulturKarawane in Europa präsentieren möchten.

Wie gestaltet Ihr den Transfer von Erfahrungen und Wissen zwischen den beteiligten Projekten und den Akteuren und Strukturen in Deutschland? Wie werden Ergebnisse gesichert?

R.C.: Ein wichtiger Aspekt ist die Kontinuität unserer Arbeit. Über Jahre hinweg arbeiten wir mit einer ganzen Reihe von PartnerInnen hier zusammen, die in diesem künstlerisch-fachlichen Austausch eine große Chance sehen. Da entwickeln sich im Laufe der Zeit ganz eigenständige Formate, bei denen dann auch mal zwei oder drei Gruppen der KinderKulturKarawane beteiligt sind.

Wir versuchen zudem, den Gruppen die Möglichkeit zu geben, bei interessanten Konferenzen dabei zu sein und sich dort einzubringen. Auch unser sehr erfolgreiches Projekt „creACTiv für Klimagerechtigkeit“ schafft viele Gelegenheiten gerade für Projektleitungen und LehrerInnen, sich auszutauschen und voneinander zu lernen. Wichtig ist aber auch der Süd-Süd-Austausch. Abgesehen vom gemeinsamen

FINALE Anfang November besuchen sich die Gruppen immer wieder auch während der Tour gegenseitig zu Aufführungen und Austausch und vernetzen sich.

Was nehmen die Akteure der internationalen Gruppen für ihre Arbeit, ihren schöpferischen Prozess, ihre eigene Person mit nach Hause?

R.C.: Ich glaube, das Wichtigste für die Gruppen ist die Anerkennung und Wertschätzung, die sie hier erfahren. Anerkennung für ihre künstlerische Qualität und die Kultur(en) ihrer Heimat. Gerade Auftritte in Schulen, wo sie die Stars auf der Bühne sind, stärken das Selbstbewusstsein der jungen Persönlichkeiten. Aus der Erfahrung der Selbstwirksamkeit – vor europäischem Publikum! – schöpfen sie Kraft und Zuversicht.

Zudem gibt es den Austausch mit hiesigen KollegInnen über die künstlerische Arbeit. Manchmal entstehen daraus wieder neue Einladungen. Sehr spannend ist es für die Projekte, wie schon gesagt, andere Gruppen der KinderKulturKarawane zu sehen und zu erleben. Diese Begegnungen über Kontinente hinweg bereichern alle Beteiligten. Wie viele Kontakte unter Jugendlichen, aber auch von ProjektleiterInnen während einer Tour geknüpft werden, bekommen wir gar nicht immer mit. Jedenfalls gibt es eine rege Kommunikation rund um den Globus.

Die Gesellschaft in Deutschland ist in den letzten Jahrzehnten deutlich bunter geworden,

Menschen verschiedener Herkunft prägen das Land. Ist es nach Deiner Erfahrung auch offener geworden? Braucht es Projekte wie die KinderKulturKarawane noch, wenn die Begegnung verschiedener Kulturen auch hier vor Ort stattfindet? Spielt die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Konzeption der KinderKulturKarawane eine Rolle?

R.C.: Ich finde, dass Deutschland schon immer sehr bunt war. In den ersten Jahren unseres Projektes kam immer das Argument: „Wir haben 28 Nationen an der Schule – wir brauchen die KinderKulturKarawane nicht“. Und wenn die Schulen sich dann aber doch darauf eingelassen haben, war die Verwunderung anschließend groß. Denn durch den Besuch beispielsweise einer Gruppe aus Uganda wurden nicht nur junge Menschen mit afrikanischen Wurzeln wahrgenommen, sondern auch alle anderen 28 Nationen. Plötzlich erleben alle Beteiligten, welcher „Schatz“ diese Vielfalt ist. Alles, was wir tun, ist: Wir geben den jungen Menschen aus dem Globalen Süden eine Stimme, ein Gesicht und eben die „Bühne für die Jugend der Welt“. Und für Jugendliche mit Migrationsgeschichte, die hier leben, ist es ein großes Ereignis, dass eine andere Kultur so anerkannt wird. Das macht ihnen Mut. Und so kommen bei uns auch die vielen jungen Geflüchteten ins Spiel. Nur wenige können ihre (künstlerischen) Talente

Ein Netzwerk für den Kunst- und Kulturaustausch mit dem Globalen Süden feiert Jubiläum.

wirklich zeigen, obwohl das so viel zur Integration beitragen würde. Wir versuchen seit 2016 ganz gezielt künstlerische Projekte mit jungen Geflüchteten, hiesigen Jugendlichen und Gruppen der KinderKulturKarawane zu organisieren. Immer wenn das gelingt, sind die Erfolge groß – für alle Beteiligten.

Welches sind die aus Deiner Sicht wichtigsten kultur-, jugend-, und bildungspolitischen Herausforderungen, die die Arbeit der KinderKulturKarawane in den kommenden Jahren beeinflussen werden?

R.C.: Für uns ist nicht so sehr die Frage, von welchen Entwicklungen wir betroffen sein werden. Wir fragen uns, wie wir bestimmte Felder mitgestalten können. Den vorhin bereits erwähnten Internationalen Jungendaustausch mit dem Globalen Süden möchten wir gerne noch häufiger in Gang setzen.

Wir arbeiten intensiv daran, kulturelle Bildung und BNE stärker zusammen zu denken. Mit der KinderKulturKarawane bietet sich dazu einfach ein idealer Ausgangspunkt. Und in Hamburg können wir da gute Erfolge verweisen.

Und natürlich sind wir sehr gespannt, wie wir das Konzept des Deutschen Kulturrates mitgestalten können, die Agenda 2030 zum kulturellen Projekt zu machen.

Was uns aber von Beginn an am Herzen liegt: Wie kann es uns gelingen, unsere jungen KünstlerInnen in die „etablierten Theater“ zu bekommen. Wir wissen auch, dass nicht alle Gruppen auf die „großen Bühnen“ passen. Aber wie oft haben wir uns fast geschämt, dass wir einzelnen Gruppen nicht die Bühnen bieten konnten, die sie wirklich verdient hätten.

Wir wünschen der KinderKulturKarawane eine erfolgreiche Fortsetzung ihres Engagements und danken für das Gespräch.



Teatro Trono (El Alto, Bolivien) Teatro Trono pupusa – die Jugend erobert die Bühne (2019)

Die erste KinderKulturKarawane startete am 18.8.2000 in Bremen. Seitdem waren 112 Gruppen dabei, aus 59 verschiedenen Projekten in 32 Ländern. Das waren bislang 948 junge KünstlerInnen und 196 erwachsene Begleitende. Sie alle zusammen haben 4.381 Aufführungen und Workshops durchgeführt (ca. 45 jeweils pro Gruppe).

Anmerkungen

¹ Umsetzung der Agenda 2030 ist eine kulturelle Aufgabe. Positionspapier des Deutschen Kulturrates zur UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. <https://www.kulturrat.de/positionen/umsetzung-der-agenda-2030-ist-eine-kulturelle-aufgabe/> (Zugriff 14.2.2019)

Performative Künste und Pädagogik.

Entwicklung eines internationalen Glossars –

Internationale Konferenz: 28. Februar-3. März 2019 am University College Cork

The Performative Arts and Pedagogy Projekt.

Towards the Development of an International Glossary.

International Conference, 28. Feb-3. March 2019, University College Cork

Ulrike Hentschel

In den vergangenen Jahren lässt sich in der Theaterpädagogik - sowohl im theoretischen Diskurs als auch in den diversen Praxisfeldern - eine deutliche Internationalisierung beobachten. Internationale Kooperationen, inter- und transkulturelle Projekte gewinnen mehr und mehr an Bedeutung. Für die fachspezifische Kommunikation zwischen internationalen Partnern und für ein Verständnis der Fachtermini führt diese Entwicklung zu neuen Herausforderungen.

Angeregt von der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V. haben bisher drei vorbereitende Treffen internationaler Fachvertreter in Berlin stattgefunden, bei denen die Notwendigkeit eines internationalen Glossars diskutiert wurde und erste Vorstellungen zur Form und zur inhaltlichen Arbeit entwickelt wurden. Die Ergebnisse dieser vorbereitenden Treffen, fünf ‚Länderberichte‘ aus deutschsprachigen (Deutschland, Österreich, Schweiz) und englischsprachigen (Irland, Großbritannien) Ländern zur Geschichte und zum aktuellen Stand unseres Arbeitsfeldes, liegen nun vor. Sie sind die Grundlage für die Diskussion auf der Konferenz „Perfor-

mative Künste und Pädagogik/Performative Arts and Pedagogy“. Es stellt sich dabei unter anderem die Frage, inwieweit aus den Länderberichten Schlagwörter/Keywords für das zu erarbeitende Glossar zu gewinnen sind, und ob ein solches Glossar mittelfristig die vergleichende Forschung unseres Fachs auf den Weg bringen und damit vergleichende Ansätze in Theorie und Praxis der Theaterpädagogik ermöglichen kann. In Cork wird dazu ein erster Aufschlag gemacht. Es ist geplant weitere Länder und ihre jeweils spezifische Sicht auf das Fach einzubeziehen (z.B. Jeux Dramatiques in Frankreich, Creative Drama in der Türkei).

Beim gegenwärtigen Stand der Fachdiskussion soll es allerdings nicht darum gehen Definitionen zu erarbeiten und nach eindeutigen „Übersetzungen“ von Fachtermini zu suchen. Bezeichnungen wie ‚Drama-in-Education‘ und ‚Theaterpädagogik‘ und die unterschiedlichen damit markierten Theorie-/Praxisfelder machen bereits deutlich, dass ein solches Unterfangen nicht sinnvoll ist. Der internationale Austausch hat vielmehr zum Ziel über zu diskutierende Unterschiede und Gemein-

samkeiten zu einem vertieften Verständnis unseres jeweiligen fachspezifischen Wissens, seiner Traditionen und der darauf beruhenden Konzepte und Methoden zu gelangen und damit ein transkulturelles Verständnis performativer Praxis im Bildungskontext zu entwickeln.

In Zeiten, in denen selbst in Europa eine verstärkte Rückkehr zu nationale Identitäten und Grenzen zu beobachten ist, soll das Projekt auch dazu beitragen internationale Kooperationen zu erleichtern und transkulturellen Grenzen des Verstehens offen zu halten bzw. zu öffnen.

Ein Konferenzbericht wird in Heft 75, 2019 der Zeitschrift für Theaterpädagogik und in Scenario XIII, 1, 2019 veröffentlicht werden.

Die Konferenz wird gefördert durch: Österreichische Botschaft und Schweizer Botschaft Dublin, Goethe Institut Dublin, Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V., Erasmus Programm der EU, University College Cork: Department of German, Department of Theatre, Center of Advanced Studies in Languages and Cultures, Scenario Project, Boole Library.



Anzeigenschluss

für das Heft 75 ist **September 2019**.

Anzeigen-Annahme: Nicole Helms

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.

Dokumentation: Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen

The twenty-first century is the century of the performative.¹

Eine performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur kann überall dort entstehen, wo die Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik in einen konstruktiven Dialog mit den performativen Künsten eintritt. Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (vgl. die *Sustainable Development Goals* der UN)² erfordern kreative Lösungen. Kreativität wird aber bislang an Hochschulen nicht ausreichend gefördert, **eine künstlerisch orientierte Neuausrichtung in Lehre und Forschung ist dringend erforderlich**. Bereits auf den UNESCO-Weltkongressen Lissabon 2006 und Seoul 2010³ wurde dazu aufgerufen, die Rolle der Künste in der Bildung zu stärken. Allerdings hält sich die Umsetzung dieser Empfehlungen bisher sehr in Grenzen.

Kognitionswissenschaftliche Studien belegen die tiefere und langfristige Verankerung von Inhalten durch die Verwendung performativer Lehr-/Lernformen⁴. Sie führen zu besseren und kreativeren Studienergebnissen, die Studierenden identifizieren sich stärker mit ihrem Studium, das allgemeine Engagement innerhalb der Hochschulen steigt, die Abbruchquoten sinken, die universitäre Ausbildung gewinnt an Komplexität und Praxisnähe und die

Absolventen und Absolventinnen haben bessere Vermittlungschancen.

Auf dem 6. Scenario Forum Symposium⁵ am 21. und 22. September 2018 in Hannover unter dem Titel *Universitäten auf dem Wege zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur?* verständigten sich die teilnehmenden Hochschullehrenden darüber, was unter einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur zu verstehen ist⁶:

- **Lehrende lassen sich von den performativen Künsten inspirieren**, insbesondere von der ‚integrativen Kunstform‘ Theater.⁷
- Der Begriff ‚performativ‘ betont das Aus- und Aufführen von Handlungen in pädagogischen Kontexten, insbesondere **das vom Theater inspirierte kreative Handeln**. Er verweist auf die **FORMative**, d.h. persönlichkeitsbildende bzw. auch **transFORMative**, d.h. potentiell verhaltens- und einstellungsverändernde Dimension von Lehren und Lernen.
- Besondere Aufmerksamkeit gilt der offenen bzw. spezifischen **FORM**, in der gelehrt und gelernt wird.⁸ **Lehrende schöpfen aus dem reichen Formenre-**

pertoire der Künste, um Unterricht sinnlich zu gestalten.

- Lehrende und Studierende teilen sich nicht nur sprachlich mit, sondern nutzen auch zusätzliche Ausdrucksmittel, sind also **mit ‚Kopf, Herz, Hand und Fuß‘ am kreativen Unterrichtsprozess beteiligt**. Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht mehr ausschließlich auf Resultate, sondern verstärkt auf die konkreten Lehr- und Lernhandlungen, aus denen Unterrichtsinhalte erst entstehen.
- **Perspektiv- und Rollenwechsel** und damit die **Befähigung zur Empathie** haben einen zentralen Stellenwert.
- Angestrebt werden **demokratische, partizipative Lernprozesse**. Die Lehrperson ist Begleiter(in) von Lernprozessen, in denen Studierende autonome Mitgestalter*innen sind und auch Verantwortung übernehmen.
- Kompetenz wird erst durch Anwendung in der Praxis vollständig erworben. **Das Handeln in Praxiskontexten kann mit performativen Methoden simuliert werden.**
- **Erkenntnis braucht ihren Raum**, d.h. eine inspirierende Lernumgebung, in der sich Lehrende und Studierende frei bewegen können.
- **Tiefes, nachhaltiges Lernen erfordert Zeit**, d.h. eine adäquate Taktung von Themen und Projekten in Blöcken.
- **Fehler werden als Lern- und Erfahrungschancen begriffen**. Das erfordert ein Umdenken im Bereich Leistungsbewertung, es geht nicht mehr um das übliche ‚Sanktionieren von Fehlleistungen‘.
- **Die ganze Welt ist Bühne**. Die kritische Auseinandersetzung mit den medialen Aspekten unserer Inszenierungsgesellschaften (z.B. mit Formen der Selbstdarstellung auf politischen Bühnen und der Selbstinszenierung in sozialen Medien) gehört zur ‚performativen Alphabetisierung‘. Insofern fördert eine performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur die demokratische (interkulturelle/transnationale) Partizipationsfähigkeit.



Tagung Scenario

Dokumentation: Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen

Die Teilnehmenden des 6. Scenario Forum-Symposium in Hannover verabschieden folgende Empfehlungen:

1. Die Hochschuldidaktik sollte sich an den UNESCO-Empfehlungen für ‚Arts Education‘ orientieren.⁹
2. Seit den 1990er Jahren ist (vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften) von einer performativen Wende die Rede.¹⁰ An der von Linguistik, Gender Studies und Theatre & Performance Art angestoßenen und stark beeinflussten Theoriediskussion sollten sich weitere Disziplinen beteiligen.
3. Hochschullehrende sollten anstreben, mit Kunstschaffenden zu kooperieren, um künstlerischen Input in Lehrveranstaltungen zu integrieren bzw. gemeinsam mit den Kunstschaffenden auch öffentlichkeitswirksame performative Projekte zu planen.
4. Für die Lehrerbildung und -fortbildung sollten überzeugende performative Konzepte und Trainingsprogramme entwickelt werden, damit in allen Bildungseinrichtungen eine ‚Performative Lehr- und Lernkultur‘ entstehen kann.¹¹
5. In den verschiedenen akademischen Disziplinen sollte erkundet werden, inwiefern von den performativen Künsten bereits innovative Impulse ausgegangen sind und daher von performativer Lehr- und Lernpraxis bereits die Rede sein kann. Bemühungen um einen Brückenbau zwischen Fachwissenschaft/-didaktik und den performativen Künsten sollten möglichst verstärkt werden und an den Hochschulen Wertschätzung und Anerkennung erfahren.
6. In verschiedenen universitären Disziplinen sollte zu ‚performativer Forschung‘

ermutigt werden.¹² Aus performativer Forschungsperspektive wäre zu prüfen, inwieweit die disziplinspezifische Praxis selbst als Forschung anerkannt werden kann und Forschungsergebnisse sich auch in nicht-diskursiver Weise präsentieren lassen.

Diese Empfehlungen sollen dazu anregen, an bzw. auch zwischen Hochschulen Netzwerke zu gründen, durch die in Zukunft das performative Lehren, Lernen und Forschen gezielt gefördert wird.¹³ Es sollte möglichst an relevante Fach-/Berufsverbände, Zeitschriften sowie auch an Kolleginnen und Kollegen in außeruniversitären Bildungseinrichtungen weitergeleitet werden.

Anke Stöver-Blahak (stoever@fsz.uni-hannover.de),

Bärbel Jogschies (baerbel.jogschies@staats-theater-hannover.de),

Manfred Schewe (m.schewe@ucc.ie)

Anmerkungen

¹ Claire Colebrook (2018): Foreword. In: Bryon, Experience (Hrsg.): *Performing Interdisciplinarity. Working across disciplinary boundaries through an active aesthetic*. London/New York: Routledge, X.

² UNITED NATIONS – Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> - letzter Zugriff 20.10.2018

³ UNESCO Roadmap for Arts Education 2006. - http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf - letzter Zugriff 30.09.2018

UNESCO - Second World Conference on Arts Education, 2010. - <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/> - letzter Zugriff 01.10.2018

⁴ Vgl. Arndt, Petra A./Sambanis, Michaela (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr. Detailliertere Informationen zum

Call for Papers und Programm des Symposiums finden sich hier: <https://www.fsz.uni-hannover.de/scenarioforumsymposium.html> - zuletzt aufgerufen am 30.09.2018.

⁵ Siehe in diesem Kontext auch Even, Susanne & Schewe, Manfred (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Uckerland/Berlin: Schibri.

⁶ *Zeitgenössischen Theatermachern geht es oft um das kreative Zusammenspiel von Elementen aus verschiedenen Künsten* (z.B. Performance Art, Musik, Bildende Kunst, Film, Tanz, Literatur.).

⁷ Schewe, Manfred & Woodhouse, Fionn (2018): *Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master)*. In: Scenario XII, 1, 53-69 - <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>

⁸ UNESCO Roadmap for Arts Education - http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf - letzter Zugriff 30.09.2018

⁹ Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt

¹⁰ Siehe z.B. die gründliche Bestandsaufnahme von Fleiner, Micha (2016): *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Uckerland/Berlin: Schibri.

¹¹ Zum Verständnis von performativer Forschung siehe z.B. Haseman, Brad (2006): *A Manifesto for Performative Research*. Media International Australia incorporating Culture and Policy 118, 98-106 - https://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf - letzter Zugriff 30.09.2018.

¹² *Erinnert sei in diesem Kontext sei an das große hochschuldidaktische Engagement von (inzwischen zumeist pensionierten) Kolleginnen und Kollegen in dem bis etwa 2008 aktiven Netzwerk ‚Theater in der Lehre‘.*

„Tigeralarm im Großstadtschungel“ Das Neuköllner „Tiger-Projekt“ begleitet ansässige und geflüchtete Kinder an zwei Grundschulen

Stephan B. Antzack

Der Großstadtschungel der Metropole Berlin blüht vor allem in jenem Bezirk, dem der Magistrat der ehemaligen Reichshauptstadt vor über 100 Jahren ein Imageproblem attestierte: „Für die bürgerlichen Schichten hatte sich der Ruf negativ entwickelt. Ja, es war gradezu kreditschädigend und ehrenrührig, den Namen im Briefkopf zu führen. Das alte Rixdorf war ein Arbeiterquartier; feuchte Wohnungen in dunklen Hinterhöfen beherbergten arme und kinderreiche, aber ebenso lebenslustige Familien“ (Buschkowsky, S.17). Derjenige, der das schreibt, sollte es wissen, denn er war mehr als zehn Jahre Bezirksbürgermeister.

Berlin-Neukölln hat eine jahrhundertealte Tradition in Sachen Einwanderung. Gegründet im Mittelalter von den Nachfolgern der Tempelritter, gewährte der Soldatenkönig im 18. Jh. reformierten Böhmen (Tschechen) Asyl vor der Gegenreformation. Heute leben hier Menschen aus über 163 Nationen. Von den gemeldeten Bürger*innen leben mehr als 20% ohne deutsche Staatsangehörigkeit, ca. 46% der Berliner Schulanfänger*innen verfügen über einen sogenannten „Migrationshintergrund“. Der Bezirk pulsiert international.

Viele der Geflüchteten leben unter prekären und sehr beengten Verhältnissen. Die Einen wohnen in Gemeinschaftsunterkünften (GUs) und Hostels, andere sind bei Verwandten untergekommen oder haben eine eigene kleine Wohnung gefunden. In den beiden großen Süd-Neuköllner GUs für geflüchtete Menschen, leben etwa 350 Kinder. Es ist bekannt, dass viele dieser Kinder von Kriegs- und Fluchterlebnissen traumatisiert sind. Ihre schwierigen Wohn- und familiären Bedingungen werden seltener berücksichtigt. Viele Familien sind unvollständig. Die Eltern tragen sich mit Sorgen um die in der Heimat verbliebenen Angehörigen, die Anpassung an fremde Lebensumstände, die Bewältigung von bürokratischen Erfordernissen und das mühsame Erlernen der deutschen Sprache. Den Kindern fällt der Spracherwerb leichter, aber der Wortschatz reicht oft nicht aus, um in der Schule den Anschluss zu halten. Sprachliche Hürden erschweren die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Ein Erfolg ist es, dass

im Bezirk alle schulpflichtigen Kinder die Schule besuchen.

Unter Federführung des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes Neukölln (KjPD) des Gesundheitsamtes, der mit der Erziehungs- und Familienberatung (EFB) des Jugendamtes gemeinsam mit zwei Beratungsstellen im Bezirk arbeitet, entstand ein präventives Angebot mit gruppentherapeutischem Ansatz für Kinder mit besonderen schulischen Bedarfen, das an deren Alltag anknüpft und sie dort abholt, wo sie tagsüber sind - in der Schule. Beteiligt sind zwei Grundschulen aus dem Einzugsbereich der beiden großen GU. In den Ferien bietet das Projekt zusätzliche Angebote in Jugendfreizeiteinrichtungen an. Das Geld kommt aus den Masterplanmitteln für Integration und Sicherheit.

Das Pionierprojekt setzt bei Kindern an, die im Schulalltag durch ihr Verhalten auf Probleme und einen besonderen Bedarf hinweisen. Bei vielen Kindern fallen sowohl externalisierende Verhaltensweisen auf, z.B. Unruhezustände und aggressive Äußerungen, als auch internalisierende Strategien wie Rückzug, Teilnahmslosigkeit und dissoziative Symptome. Die Konzentrationsspanne ist häufig vermindert. Oppositionelles Verhalten erschwert allen Beteiligten den Unterricht. Grund sind oft sprachliche und kulturelle Missverständnisse. Vier Theaterpädagog*innen und -therapeut*innen begleiten die vier Tiger-Gruppen je zu zweit, ergänzt durch jeweils ein/e Dolmetscher*in für Arabisch. Die Teilnahme von ansässigen und geflüchteten Kindern im Verhältnis von 2:1 unterstreicht den integrativen Charakter des Projekts. Wir konnten kontinuierlich mit ca. 25 Jungen und Mädchen pro Schule arbeiten, wobei der Anteil der Jungen überwiegt. Inklusive der Ferienprojekte konnten zwischen 70 und 100 Kinder aus elf Nationen erreicht werden. Die Zuweisung zu den Tiger-Gruppen in der Schule erfolgt durch die Schulsozialarbeit in Absprache mit den zuständigen Lehrer*innen, nach Einverständnis der Eltern und der betroffenen Schülerinnen und Schüler (SuS). Auf die stigmatisierende Begrifflichkeit „Therapiegruppe“ wurde verzichtet und stattdessen der Name „Tiger-

Projekt“ gewählt. Die Kraft der Tiger und deren Geschicklichkeit und Eleganz macht sie zu den König*innen des Dschungels und verleiht ihnen einzigartig Respekt im Tierreich. Ein Tiger zu sein ist etwas Besonderes. Das kommt bei den Kindern an.

Die Gruppen bieten für je anderthalb Stunden pro Gruppe ein kunst-, spiel- und theaterpädagogisches Angebot an. Die Pädagog*innen arbeiten mit dem, was die Kinder im biografischen Gepäck an Schwierigkeiten und Ressourcen mitbringen und wie sie dies in ihrem Verhalten darstellen. Von den Kindern gut angenommen werden die einfachen Spiele, bei denen Beweglichkeit, Reaktionsfähigkeit, Konzentration und Rollenwechsel gefordert sind. Die Kinder lieben es, Spiele zu wiederholen, machen sie teilweise auch zu Anfangsritualen. Andere Spiele und Interventionen werden demonstrativ als „langweilig“ abgelehnt. Die Konfrontation mit Lange(r)weile gehört mit zu unseren Interventionen. Viele Kinder sind es gewohnt, schnelle kurze, bewegte Bildreihen zu rezipieren. Den Kindern fällt es schwer, kontinuierlich an einer Geschichte dran zu bleiben. Ratz-fatz und die Aufmerksamkeit befindet sich auf der Flucht.

Verhaltensregeln für bestimmte Altersgruppen stoßen in der Durchsetzung schnell an Grenzen und geraten zu Machtspielen zwischen den Generationen. Wir arbeiten darum mit der „Kraft der Erlaubnis“. Die Kinder dürfen ihren Ideen folgen.

Die Kinder zeigen bei uns mit voller Lust und Gründlichkeit, was sie nebenbei im Unterricht heimlich lernen: „Stören“. Erfolgreiches „Stören“ setzt eine gute Einschätzung des Gegenübers und der Machtverhältnisse voraus. Unter der Oberfläche des Störens lassen sich eigene Qualitäten entdecken. Eine der gelungenen Möglichkeiten, mit Störungen umzugehen war es, die Störung zu isolieren und „groß“ zu machen. Ein Schüler setzte sich mit verschränkten Armen auf einem Stuhl, schwieg und entzog sich jeder Teilnahme. Nachdem der Spielleiter (SL) ihm gegenüber Platz nahm und die Geste kopierte, passierte scheinbar: „Nichts“. Aber: „Nichts“ entfaltete Anziehungskraft. Nach zwei Minuten standen

„Tigeralarm im Großstadtdschungel“



Tiger-Einhorn Foto André Flemming

alle Tiger-Schüler*innen um die beiden herum und fragten, was sie da machen. Sie vermuteten eine „battle“. Zur nächsten Gruppe brachte der SL einen Filmausschnitt aus dem Film „The Artist is Present“ von Performancekünstlerin Marina Abramovic mit. Er motivierte den Schüler zu einer gemeinsamen Performance auf dem Schulhof. Später erinnerte der Schüler den SL daran und brachte zwei Stühle auf den Hof. Beide schauten sich in die Augen. Nach drei Minuten stand die gesamte Schule um die beiden herum und versuchte die beiden zu stören und zum Lachen zu bringen. Der Schüler blieb konzentriert. 10 Minuten dauerte die Aktion und endete mit Applaus und Anerkennung. Zum Abschied sagte der Schüler: „Was ich bei euch gelernt habe, ist, dass nichts tun richtig Spaß machen kann!“ Die Störung war zum eigenständigen Kunstwerk erwachsen, einer subjektiven Äußerung, die viele Menschen verstehen oder verstehen wollen. Wer Störungen nutzt, kann die Qualitäten und Talente der Schüler*innen entdecken.

Am Anfang hatten wir in den Gruppen ein hohes Aggressionspotential. Die ersten Gruppentreffen waren „beaufsichtigtes Prügeln“ mit dem Wissen darum, wo der Erste Hilfe-Koffer zu finden ist. Hinter Aggression steht oft Angst. Wir lernten, dass es außer Angriff, Flucht, Totstellreflex und Unterwerfung nährende Strategien gegen die Angst gibt, z.B.: Füttern. So entstand die Idee der „Tiger-Fütterung“, die wir als Pause einführten. Die Kinder erhalten Obst und Studentenfutter, dazu Mineralwasser und Säfte. Sie genießen das gemeinsame Essen

und lernen selbst zu entscheiden, wann die Tiger-Fütterung erfolgt. Vergessen wird die Tiger-Fütterung nie.

Sichere Räume sind zentrales Thema: Die meisten Jungen wollten zu Projektbeginn stets in die Turnhalle, um Fußball zu spielen. Dieser Wunsch wurde aufgegriffen, um gruppenspezifische Prozesse wie Regelverständnis und Zusammenhalt in Gang zu setzen. Regelverstöße führten zu emotionalen Ausbrüchen, die in der Auswertung gebraucht werden konnten. Großzügiger Weise durften wir fast immer den Mehrzweckraum (Aula) nutzen. Dort steht ein Flügel, für den wir ein Schloss besorgen mussten, welches wir inzwischen immer öfter öffnen können. Beim Höhlenbau werden Schutzräume geschaffen, in denen auch geweint oder vor sich hin gestarrt werden kann, verlorene Räume (mein Zimmer in Syrien) wiederhergestellt werden, das Traumhaus der Zukunft erschaffen wird. Ganze Dorfgemeinschaften entstehen mit komplexen sozialen Gefügen, die spielerisch nachgestellt werden. Zeit-Räume werden durch Anfangs- und Schlussrituale markiert. Materialbasierte Verfahren werden intensiv genutzt. Ob Maskenbau oder Kostümprobe: Die kreative Energie der Kinder scheint zu explodieren. Verkleidung mit Tüchern und Kostümen erleichtert den Rollenwechsel. In Märchenspielen werden Wunschpersönlichkeiten mit Eigenschaften, die zur jeweiligen Person passen und oft anstelle von Defiziten treten, improvisiert: Der dominierende König, der Zauberer mit magischen Kräften, der Clown, der sich über die Spielregeln hinwegsetzen darf. Der Arzt, der Kranke heilt, der Kranke, der geheilt wird, die Prinzessin, die im eigentlichen Leben ein Junge ist, die aber in dieser Rolle und zunehmend auch in der Gruppe Akzeptanz findet. Der Drogendealer, der Dönerbudenbesitzer, der Friseur und die Polizistin, die sich ergänzend ihre Wirklichkeit in Szene setzen. Es wird zu Gericht gegessen und für Gerechtigkeit gesorgt.

Aus dem Improvisationstheater sind Statusspiele beliebt, spiegeln Teile des Alltags. Wir haben das Glück, die Karten zum „theatralen Mischpult“ von Maike Plath einsetzen zu können (vgl. Plath 2011). Es geht um „Demokratische Führung“. Jede/r übernimmt abwechselnd Verantwortung (vgl. Plath 2017). Wir arbeiten zeitweise mit paradoxen Interventionen. Wenn ein Kind, das Aufmerksamkeit braucht, die Gruppenarbeit stört und unterbricht, erhält es von uns, was es sich wünscht: Applaus.

Lang anhaltend und gründlich. Nach einem Moment kontemplativen Genusses wird die Aufmerksamkeit wieder hergestellt. Nach einer Phase des Beziehungsaufbaus begannen einige Kinder ihre Geschichten zu erzählen, beim Essen oder im Einzelgespräch, manchmal vor der Gruppe oder im Spiel. So entsteht mehr Verständnis zwischen geflüchteten und ansässigen Kindern, die sonst dazu neigen, unter sich zu bleiben. Bei umfassenderen Schul- oder Familienkonflikten konnten wir in Einzelfällen auf die Angebote von EFB und KJPD hinweisen. Eine große Bedeutung erfährt die Verarbeitung des Medienkonsums. Ob es Szenen aus dem Computerspiel „Fortnite“ sind (zugelassen erst ab 12 Jahren!) oder die Reproduktion von Sendungen über das groß-osmanische Reich aus dem türkischen TV: Hier kommen suchtpreventive Strategien zum Einsatz.

Die Kinder kommen gerne, freiwillig und zahlreich, sogar in den Ferien. Unverzichtbar ist die komplexe Vorarbeit mit den Sozialdiensten der GU, mit denen die Begleitung zum Projekt im örtlichen Jugendzentrum organisiert wird und mit den Eltern, die teilweise die Abschlussschauführungen begleiten. Zu den Ferienaktivitäten, die sich stets an einem Motto orientieren, gehören die passenden Ausflüge in Museen. Geschätzt werden neben den besonderen Aktivitäten, wie z.B. ein Besuch im Niedrigseilgarten, auch die alltäglicheren Spielangebote, wie Seilspringen, Humpelkasten oder Tischtennis. Beliebt sind Einkäufe und das Kochen und Essen in Gemeinschaft.

Ziel der Arbeit ist es, die Kinder aus der Erstarrung herauszulösen, die durch verstörende Erlebnisse, Versagen angesichts der geforderten Leistungen und durch Belastungen in den Familien entsteht. Sie lernen spielerisch ihren Platz in der Dschungelwildnis des Alltags einzunehmen, sich in einer ungewohnten Gemeinschaft zu orientieren, sowie eigene Wege zu gehen.

Literatur

- Augusto Boal (2013): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt/Main.
- Heinz Buschkowsky (2012): Neukölln ist überall, Berlin.
- Maike Plath (2011): „Freeze!“ & „Blick ins Publikum“. Das Methoden-Repertoire für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht, Weinheim-Basel.
- Maike Plath (2017): Befreit Euch! Norderstedt.

AUS DEM ARCHIV

Wenn Theater Glaubenskrisen auslöst – das SCENA-Festival

Friedhelm Bruns

„Der Dialog der Religionen ist gewiss ein entscheidendes Zukunftsthema. Dialog aber ist nur möglich, wenn ich meinen eigenen Glauben, meine Religion kenne und auch vertrete. Und: ein bloßes Nebeneinander ist noch kein weiterführender Dialog.“¹ Mit diesen Worten wurde das 3. SCENA-Festival im Jahre 2002 von der damaligen Landesbischöfin der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Margot Käßmann, eröffnet. Dem Zitat entnehmend stehen bei dem Festival verschiedene Religionen und der interreligiöse und interkulturelle Austausch im Zentrum – wie aber bietet dafür das Theater einen entsprechenden Raum?

Das SCENA-Festival² wurde vom Theaterpädagogen Klaus Hoffmann initiiert. Ich selbst bin auf dieses Festival im Rahmen des Moduls „Archäologie der Theaterpädagogik“ während meines Studiums der Theaterpädagogik in Lingen gestoßen, als ich Materialien der „Sammlung Hoffmann“ des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP) eingesehen habe. Die Zusammenhänge waren so spannend, dass ich schließlich meine Bachelorarbeit zu diesem Thema geschrieben – und im Arbeitsprozess noch in zahlreichen weiteren Archiven, zum Beispiel dem Landeskirchlichen Archiv Hannover, recherchiert habe. Zur Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte gab es eine Bandbreite an Materialien: Neben den von Klaus Hoffmann privat zur Verfügung gestellten Materialien (VHS- und Audiokassetten, DVDs, Magazine, Wissenschaftliche Arbeiten, Programmhefte, Manuskripte, etc.) entdeckte ich Programmhefte, Adressenlisten der Tanz- und Theatergruppen, Pressespiegel, etc.. Diese Vielfalt an Medien galt es zunächst zu kategorisieren und zu sortieren. Von jedem Festival waren unterschiedliche Medien vorhanden.

Vorreiter für das Festivalformat waren die 4. Theatertage der Kirche³, die im Jahr 1997 in Hannover durchgeführt wurden. Dazu wurden aus dem gesamteuropäischen Raum Tanz- und Theatergruppen eingeladen, die ihre Produktionen in den Kirchen Hannovers zeigten. Das darauf aufbauende SCENA unterschied sich dadurch, dass es Gruppen aus der gesamten Welt einlud. Es verstand sich demnach als Ergänzung zu den Theatertagen der Kirche, nicht als Nachfolge. Schon beim Pilotprojekt im Jahr 1998 bewarben sich insgesamt 80 Gruppen, aus denen eine Jury zehn Produktionen auswählte. Die Bewerber*innenanzahl bis zur dritten Auflage stiegen kontinuierlich: Beim 3. SCENA bewarben sich 150 Tanz- und Theatergruppen aus der gesamten Welt. Parallel zu den Festivals wurde außerdem ein Symposium organisiert, welches aus Wissenschaftler*innen der Disziplinen Religion, Theater und Pädagogik verschiedene Themen wie Rituale, Theater der Gegenwart oder dem Ursprung des Theaters verhandelte⁴.

Margot Käßmann erläuterte in ihrer Eröffnungsrede zum 3. SCENA-Festival: „Es geht ‘SCENA‘ um Theater im Raum der Kirche, aber nicht darum, dass die Gebäude lediglich den Rahmen für eine mögliche Provokation abgäben. Es soll darum gehen, dass Theaterinszenierungen und inszenierte Räume aufeinander treffen, wir aus unseren Gewohnheiten herausgerissen und zur Auseinandersetzung gezwungen werden.“⁵ Ausgehend von diesem Zitat ist zu erahnen, dass die Durchführung der Festivals nicht ohne Diskussionen blieb. Neben der Kritik an der finanziellen Unterstützung des Festivals durch die Evangelische Landeskirche („[...] Ich halte es geradezu für einen Skandal, dass die Landeskirche sich daran mit einem Kostenanteil von 150 000 Euro beteiligt, [...]“⁶) kam es auch zu Konflikten, die schließlich auch für das Ende SCENAs sorgten.

So kam es beim 2. SCENA-Festival zu Protesten im Vorfeld, als die Galata Mevlevi Klostersgesellschaft (Türkei) mit ihrer Produktion „Die tanzenden Derwische“ ihre Aufführung in der Christuskirche durchführen sollte. Der Auftritt des muslimischen Ensembles wurde aber so stark kritisiert, dass der Aufführungsort in die Markuskirche verlagert werden musste. Im Interview mit Klaus Hoffmann legte er die Vermutung nahe, dass der Protest vor allem durch den damaligen Pfarrer bestärkt wurde, der eine eher pietistische Religionsanschauung vertrat und die Galata Mevlevi Klostersgesellschaft nicht in seiner Kirche haben wollte. Auch das 3. SCENA-Festival blieb nicht ohne Konflikte. Am 21. September 2002 fand eine Vorstellung der Staatlichen Tanzakademie Kalamandalam (Indien) statt. Ab 18 Uhr konnten Zuschauer*innen die Schauspieler*innen in der Maske und beim dem Anlegen der Kostüme betrachten. Darauf folgte eine „Indische Nacht mit traditionellen Speisen und Getränken“, die von 21 Uhr bis 5 Uhr morgens andauerte. Trotz der positiven Rückmeldung der Zuschauer*innen war diese Produktion sowohl im Vorfeld als auch danach einer scharfen Kritik ausgesetzt. In einem Leserbrief heißt es: „Wie können wir zulassen, dass andere Götter in Kirchen auftreten“, so der Tenor der Klagen. Gar vom ‘Götzendienst‘ war die Rede.“⁷

Auch fühlten sich wohl einige Zuschauer*innen in ihren eigenen Religions- und Weltanschauungen angegriffen, da sich die eingeladenen Produktionen mit den gezeigten Handlungen und Ritualen zum Teil nicht ihr eigenes Religionsverständnis einfügen ließen. Zudem konnten nicht immer die ausgewählten ästhetischen Mittel in den Produktionen überzeugen, sondern stießen auf Ablehnung und Missfallen. All dies äußerte sich in den aufkommenden Konflikten und der Konsequenz, dass das SCENA-Festival seit dem Jahr 2002 nicht fortgeführt wurde.

Wenn Theater Glaubenskrisen auslöst – das SCENA-Festival

Im Jahr 2003 fanden noch Vorbereitungen zur Durchführung des nächsten Festivals statt. Die Überraschung, als die Absage durch das Kuratorium des Hauses Kirchlicher Dienste erfolgte, war groß: „Das Kuratorium hat [...] beschlossen, dass derzeit keine Vorbereitungen für eine Fortführung des Theaterfestivals SCENA sowie anderen Großveranstaltungen und Vorhaben durchzuführen sind, wenn diese in den Zeitraum nach Ihrem Ruhestand fallen.“⁸ Ebenfalls sollte das Zentrum für Medien, Kunst, Kultur aufgelöst werden, in dem Klaus Hoffmann zu der Zeit noch die Leitungsposition innehatte. Margot Käßmann nahm hierzu in einem Bericht an die Synode Stellung und erwähnte dabei auch das SCENA-Festival: „Das Fachgebiet Kunst

und Kirche konzentriert sich sehr stark auf das Projekt 'SCENA'. Hier gibt es heftige Diskussionen um den Dialogbegriff. Wie erkennbar muss eigentlich Kirche sein, wenn sie in den Dialog tritt? Genügt es, einen Kirchenraum zur Verfügung zu stellen, und ist das dann schon Dialog mit der Kunst? Diese Diskussionen werden in Zukunft intensiver geführt werden müssen.“⁹ Das Festival wurde nach diesen Gesprächen nicht fortgesetzt.

In Gesprächen mit Klaus Hoffmann kam die Idee auf, ein neues SCENA-Festival zu organisieren. Ob es dafür wohl eine Chance geben mag?



Cover des Programmhefts zum 3. und letzten SCENA-Festival aus dem Jahre 2002.

Anmerkungen

¹ Käßmann, Margot: Eröffnungsrede zum 3. SCENA-Festival, 2002, S. 5-7. In: Vorl. DATP-Hoffmann

² folgend wird die Abkürzung „SCENA“ für „SCENA-Festival“ verwendet

³ Die letzten Theatertage der Kirche fanden 2005 in Dresden statt.

⁴ Eine ausführliche Dokumentation und Darstellung der Redebeiträge während der Symposien wurde von Ingrid Hentschel (FH Bielefeld) in den Werken „Theater – Ritual – Religion“ (LIT-Verlag, 2004) und „Spiel – Ritual – Darstellung“ (LIT-Verlag, 2005) vorgenommen.

⁵ Käßmann, Margot: Eröffnungsrede zum 3. SCENA-Festival, 2002, S. 6. In: Vorl. DATP-Hoffmann.

⁶ Lindenberg, Volkhard: Lieber spenden. Zu dem Bericht „Theater vor dem Altar“ vom 14. August. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (2002), Nr. 194, 21. August 2001, S. o.A. In: Sammlung DATP-Hoffmann.

⁷ Lindenberg, Volkhard: Lieber spenden. Zu dem Bericht „Theater vor dem Altar“ vom 14. August. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (2002), Nr. 194, 21. August 2001, S. o.A. In: Sammlung DATP-Hoffmann.

⁸ Kuratorium des Hauses Kirchlicher Dienste Hannovers: Brief an Klaus Hoffmann, 2003. In: Sammlung DATP-Hoffmann.

⁹ Käßmann, Margot: Auszug aus dem Visitationsbericht an die Landessynode, 20.06.2003, S.82-83. In: Sammlung DATP-Hoffmann.

REZENSIONEN

Lutz Kerschowski u.a. (2016): Blackbox Rio Reiser. 16 CD's und Katalog mit Bildern und Texten, Berlin: Möbius Records, Buschfunk Verlag [ISBN 978-3-944058-73-3]

Die „Blackbox“ bietet ein reichhaltiges Archiv zur Musik- und Theatergeschichte. Der Katalog gibt wichtige inhaltliche Einblicke. Sie enthält historische Aufnahmen von Rio Reiser (Ralph Möbius), mit Musik- und Theaterstücken von ihm, seinen Brüdern Gert und Peter Möbius und Freund*innen. Vorläufer der Ton Steine Scherben (TSS) war „Hoffmanns Comic Teater“ (HCT). HCT begann mit Menschen, die sich an der Kunstakademie Nürnberg kennengelernt hatten. Es startete 1965 mit einem Zirkuswagen, den das Wort „TEATER“ zierte. „Dass das ‚H‘ fehlte war kein Schreibfehler. Es war Programm. Wir wollten nichts zu tun haben mit der Welt der Stadt- und Staatstheater, die im ewigen Kreislauf die bekannten Klassiker von gestern für ein bildungsbürgerliches Publikum wiederkäuten.“ (Dietmar Roberg, S.29). HCT griff traditionelle Themen, z.B. nach Votivtafeln, auf und erzählte sie neu. Mit „Robinson 2000“ erklang 1967 die erste Beatoper der Welt, uraufgeführt im Berliner „Theater der Westens“. Mit „Rita und Paul“ feierte HCT 1969 erste Erfolge. Masken und Kostüme (Sibyll Möbius) erinnern an „Familie Flöz“. Songs wie „Macht kaputt, was euch kaputt macht!“ kamen auch bei Rockern an. Gert Möbius: „Nach Ende der Vorstellung war die erklatschte Zugabe, dass Teile des Publikums sich unserer Masken bemächtigten und eine meist originelle neue Wendung der Geschichte spielten. Ja, das war es, was wir uns als Theater immer gewünscht hatten.“ (Gert Möbius, S.65) Das HCT agierte zwischen Audimax der TU Berlin und neugebautem Märkischen Viertel. Mit „Die drei Hallodrios“ konzipierten die Möbius-Brüder für den SWR ein neues Format des Schulfernsehens. In der Bedeutung für das Kindertheater steht HCT neben dem „Grips Theater“ und „Rote Grütze“. Dokumentiert sind Stücke wie „Herr Fressack und die Bremer Stadtmusikanten“, 1973 und „Teufel hast Du Wind“, 1976, die HCT und TSS gemeinsam produzierten. Am Frankfurter „Theater am Turm“ entwickelte HCT unter Intendanz von Rainer Werner Fassbinder „Moritz Tassow“ und „Martha, die letzte Wandertaube“ (1974). Es finden sich Songs zu Filmen wie „Schulkampf“ (1973), „Vorstadttinger“ (1978) und „Der Achte Tag“ (1979). 1975 bis 1978 entstanden „Struwelpeter“-Projekte für das Kinder- und Jugendtheater-Ensemble der städtischen Dortmunder Bühnen, die Oper „Märzstürme 1920“ in Unna und 1985 „Frei-

spiel“ für das Landestheater Tübingen. 1976 bis 1979 arbeitete Rio für das politische Theaterkollektiv Rote Rübe in München. Er knüpfte den Kontakt zu Corny Littmann in Hamburg und der ersten schwulen Theatergruppe „Brühwarm“, für die er mehrere Musicals mit LP schuf. 1978 komponierte Rio für „Transplantis“ die „Schwule After Punk Show“. Bei der Premiere saßen der 13jährige Ben Becker und die 23jährige Nina Hagen im Publikum. Die Stadtober Unna „Das Wasser des Lebens“ und das Musical „Knock out, Deutschland“ von 1994, mit Philipp Stölzl und Armin Petras kreiert, machen den Theaterteil rund. Die „Blackbox“ ist ein empfehlenswerter Fundus für Theaterpädagog*innen.

Stephan B. Antzack

Hinz, Melanie; Kranixfeld, Micha; Köhler, Norma; Scheurle, Christoph (Hg.) 2018: Forschendes Theater in Sozialen Feldern. Theater als Soziale Kunst III. München: kopaed [294 S., ISBN 978-3-86736-462-1]

Zwischen den Buchdeckeln dieser Publikation findet genau das lebendig statt, was sein Titel signalisiert: Forschung, Theater, Soziales, Feld/er. Das Buch selber ist ein Schauplatz (siehe teatron), ein Arbeitsplatz, ein Werk (siehe Labor und opera). Viele Mitarbeiter_innen sind dort bzw. darin beschäftigt, Methoden, Perspektiven, Verantwortlichkeiten, Aktions- und Wissensweisen zu erinnern, zu gestalten, neu zu konturieren bzw. erst zu entwickeln und tendenzmächtig zu machen. So liegt hier nicht nur ein trockenes Druckwerk zum Thema „Theater als Soziale Kunst“ vor, sondern es ist selbst ein Theater, ein Album, ein Atlas, ein Hybrid, ein szenisches Gefüge, eine Bühne, ein Diskursangebot, eine montierte Schöpfung – also: Theater in Buchform. Es ist (und darin so manchen Künsten sehr ähnlich) ein ‚undiszipliniertes‘, ein offenes Werk bzw. eines, was tradierte, Grenzen setzende/verordnende Disziplinierungen aufsprengt, so dass ein (auch unvorhergesehenes) Neues entsteht.

Die Autor_innen dieses Buches sind beim Theater in die Schule gegangen und bieten ihre Kenntnisstände und Absichten der Leser_innenschaft mit Freundlichkeit und Fachlichkeit zur Partizipation an.

Vier Labore werden theoretisch-praktisch vorgestellt (unter dem etwas ironischen Titel „Gebrauchsanweisungen“): „Performatives Forschen als bürgerschaftliches Handeln“; „Mit den Jüngsten experimentell die Welt aneignen“; „Zwischen Schlachthof und Zoo –

Forschen im Feld“; „Durch die Kunst handeln statt mit ihr“. Diese systematischen Stichworte befinden sich hier: Beobachtung, Wissensproduktion, Kreieren von Experimentalsetting, Unvorhergesehenes, Projekte, Praktiken, Projekte, Feldforschung, künstlerisch-ethnologisches Labor, gesellschaftspolitischer Aktivismus, Kurzrecherche, Blitzrecherche, Lösungsvorschlag (alles jeweils durch Übungen angereichert).

Das Buch wurde mit einem kleinen, praktischen „Glossar“, einem „A – Z des Forschenden Theaters in Sozialen Feldern“ eingeleitet (vom Stichwort „Ästhetische Forschung“ bis „Zufälle“ jeweils mit Verweisen auf Beiträge im Buch) – es trägt zu Recht den Untertitel „in progress“; denn in der Tat: „in“ diesem Buch wird ein „progress“ (also: Fortschritt!) praxis-fähig und konzeptionell bedacht vorgelegt! Und das Buch macht die Dynamik deutlich, die im Begriff des Progresses liegt: THEATER und FÖRSCHUNG FÜHREN SICH AUF in neuer, zukunftsweisender, PROGRESSIVER Weise! Es zeigen sich Perspektiven einer Debatte um eine poeto science, um „Lebenswissenschaft“ (so Ottmar Ette zur Literaturwissenschaft <<http://www.uni-potsdam.de/romanistik/ette/lebenswissen.html>>) oder wie Bertolt Brecht seinen Galileo Galilei auf die Frage antworten lässt: „Wofür arbeitet ihr? Ich halte dafür, daß das einzige Ziel der Wissenschaft darin besteht, die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern“ ... was nicht einfach ist, aber machbar ... siehe: „Forschendes Theater in Sozialen Feldern“!

Gerd Koch

Haack, Adrian (2018): Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch. Wiesbaden: Metzler. [371 S., ISBN 978-3-658-19950-0]

Adrian Haack macht in dieser außerordentlich interessanten Lektüre, ausgehend von berufsfeldbezogenen Anforderungen im Fremdsprachenunterricht, auf die Relevanz theater- bzw. dramapädagogischer Arbeitsweisen im Bereich der Selbstwahrnehmung, der eigenen Haltung und des Aufbaus sowohl pädagogischer als auch fachdidaktischer Kompetenzen durch reflektierte Theaterarbeit innerhalb des Lehramtsstudiums für Anglistik aufmerksam.

Zu Beginn definiert Haack unter Bezugnahme dreier Theoriemodelle den Begriff der ‚Selbstkompetenz‘ als „Bereitschaft sowie dem Vermögen, in professionellen Handlungssituationen – und in Vorbereitung darauf – das eigene

Rezensionen

Selbst [...] wahrzunehmen und ggf. auf ein professionelles Handeln hin zu regulieren“ (Haack 2018, 39). In einem nächsten Schritt zählt er verschiedene Förderansätze zur Entwicklung der ‚Selbstkompetenz‘ in der Lehrer*innenbildung auf. Hier weist er zunächst auf spielerische und ganzheitlich-visualisierende Vorgehensweisen, sowie auf therapeutische Ansätze hin, um dann zu theater- bzw. dramapädagogischen Arbeitsweisen überzugehen. Der Autor relativiert die Begriffsstreitigkeiten zwischen der Theater- und Dramapädagogik, in dem er mit einem „gewachsenen Selbstverständnis“ des Begriffs Dramapädagogik aus der fremdsprachlichen Fächertradition heraus argumentiert und eine Einordnung in die Theaterpädagogik als durchaus möglich erachtet. In der Praxis, so der Autor, herrscht eher ein nicht theoretisierter Methodenektizismus „und auch in der Forschungsliteratur steht einer großen Menge an Praxisberichten eine eher geringe Zahl an theoretisch ausgearbeiteten Konzepten und empirischen Untersuchungen gegenüber, so dass eine weitere Fundierung und Erforschung dramapädagogischer Prozesse notwendig ist“ (Haack 2018, 51f.).

Durch Beispiele aus eigenen Seminarkonzepten und deren Evaluation, zeigt Haack auf, wie mittels theater- und dramapädagogischer Arbeitsweisen u.a. Sensibilisierungsprozesse im Hinblick auf verbale und nonverbale Kommunikation unterstützt werden können. Den Studierenden werden Erfahrungsräume in der Überprüfung ihres professionellen Rollenverständnisses ermöglicht, theatrale Formen des Lehrens und Lernens aufgezeigt und so der Weg zu einem professionellen Selbstverständnis als Lehrer*in initiiert.

Es bleibt die Frage, warum das vorliegende Konzept explizit für den Fremdsprachenunterricht entworfen wurde und daraus folgend, ob nicht in jedem Fach die je spezifische ‚Sprache‘ erlernt werden muss. Das Argument des Autors, dass die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht quasi zu Türöffner*innen für fremde Welten wird (vgl. Haack 2018, 62), lässt sich meines Erachtens auf alle schulischen Fächer übertragen. Gesamt gesehen ist das vorliegende Buch eine Bereicherung im Kontext der Lehrer*innenbildung.

Julia Köhler

Sandra Anklam, Verena Meyer, Thomas Reyer: Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!?: Seelze: Klett/Kallmeyer Verlag 2018. [167 S., ISBN 978-3-7727-1248-7]

In dieser Didaktik und Methodik geht es zentral darum, wie die/der Theaterpädagog*in sich „eine konzeptionell begründete Zielvorstellung über die eigene Rolle“ erarbeiten kann (26). Die Autor*innen machen Angebote zur Entwicklung einer solchen professionellen „Haltung“,

geben kartographische Hilfen zur Orientierung, warnen aber gleich vorneweg mit Alexander Kluge: „Wir können nie genau sagen, welche Karten richtig sind“ (7). Inszeniert werden diese Angebote als ein fünftaktiges Drama: nach der Vorstellung wichtiger Grundbegriffe (u.a. Spiel, Theater, Didaktik, Methodik, Haltung) entfaltet der zweite Akt das Modell einer systemischen Theaterpädagogik, das auf dem dramatischen „Höhepunkt“ in die Aufgabe mündet, anhand von „zehn Grundsätzen für einen theater-pädagogischen Prozess“ eine eigene theaterpädagogische Haltung zu entwickeln und diese in kompetentes Handeln zu übersetzen. Mit welchen Methoden das erfolgen kann, ist Thema des vierten Aktes. Den Abschluss machen Vorschläge zur Dokumentation und (Selbst-)Evaluation. Auch in seiner Dramaturgie folgt das Buch also dem Grundsatz der systemischen Didaktik, dass eine Entscheidung über Inhalte eines Lernprozesses, hier die Vermittlung von Theater, stets auch die entsprechende Lernkultur in die Überlegungen einbeziehen muss: also die Gestaltung eines Settings, in dem selbstständige, individuelle theatrale Lernprozesse möglich sind. Statt der/s instruierenden oder inszenierenden Theaterpädagog*in wird also eine begleitende, impulsgebende Haltung der Spielleitung entworfen, die unter sensibler Berücksichtigung der Erfahrungen und Beziehungen unter den Akteur*innen, der sorgfältigen Gestaltung der Rahmenbedingungen und der selbstkritischen Prüfung der eigenen Möglichkeiten einen „Spielraum“ konstruiert, in dem die Lernenden und die (stets auch lernenden) Lehrenden in einer symmetrischen Beziehung Theater machen. Ob und wie streitlustig sie sich dabei zu dem Machtgefüge der sozialen Wirklichkeit positionieren, kommt leider nicht zur Sprache. Immer wieder werden die Leser*innen mit Hypothesen, Übungen, Fragenkatalogen aus einer bloß rezeptiven Lesehaltung geweckt und zur diskursiven oder spielerischen Selbstreflexion eingeladen. Wobei die Autor*innen auch nicht vor musikalischen Blödeleien wie einem „Didaktik-Song“ (77) oder dem Umarmen von Bäumen (101) zurückschrecken.

Auch wenn das Buch für Theaterpädagog*innen in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern (seien es Schulen, Theater oder Seniorenheime) gedacht ist, hat es mir mehr Anregungen für meine Arbeit in der Weiterbildung als für meinen Theaterkurs mit vierzehnjährigen Schüler*innen gegeben. Neben der detaillierten Einführung in eine systemische Didaktik lassen auch die Anleihen bei der Transaktionsanalyse und die stillschweigend vorausgesetzten Kenntnisse über „Hypnotherapie“ und „Genogrammarbeit“ (58) die therapeutischen Berufserfahrungen der Autor*innen erkennen. Ganz un-systemisch erscheint mir dabei die Rede von „Zielgruppen“ oder „Endverbraucher*innen“ (11), letztere immerhin in Anführungszeichen, mit der die Lernenden zu Objekten theaterpädagogischer Behandlung oder Konsument*innen degradiert werden, statt sie als Akteur*innen ernst zu nehmen, wie es einer Lernkultur der Selbststeuerung entspricht.

Friedhelm Roth-Lange

Bleuler, Marcel; Moser Anita (Hg.) (2018): ENT/GRENZEN. Künstlerische und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Grenzräume, Migration und Ungleichheit. Bielefeld: transcript (= Edition Kulturwissenschaft, 159). [215 S., ISBN 978-3-8376-4126-4]
Kuster, Brigitta: Grenze filmen (2018): Eine kulturwissenschaftliche Analyse audiovisueller Produktionen an den Grenzen Europas. Bielefeld: transcript (= Post_koloniale Medienwissenschaft, 6). [342 S., ISBN 978-3-8376-3981-0]

Grenzen besitzen keine „Essenz“, sondern eine Geschichte, die sie immer wieder „veränderbar sowie mehrdeutig“ (8) macht. Grenzen sind auch keine Linien, sondern Räume, sie sind durchlässig und hybrid, verweisen auf Mobilität, stellen aber auch und vor allem Macht-Konstruktionen von Ein- und Ausgrenzung, von Ungleichheits- und Hierarchieverhältnissen dar; Grenzen als Gewaltformationen und Herrschaftsinstrumente basieren dabei zumeist auf Neokolonialismus und Rassifizierung. Das Wissen an der Grenze und der Blick von den Rändern her fordert die westliche Zivilisation aber dennoch grundlegend heraus und stellt deren Weiterklärung in Frage; die Differenz von Wir und Nicht-Wir ermöglicht allerdings auch die Neubestimmung des Eigenen.

„ENT/GRENZEN“, der den Titel bildende Doppel-Begriff der Publikation von Bleuler und Moser, macht die Ambivalenz des Begriffs Grenze als Begrenzung und zugleich Entgrenzung deutlich sichtbar, die sich auch in Grenzziehungen zwischen öffentlichen und privaten Räumen, zwischen kapitalistischer Globalisierung und Nationalismus zeigen und sich ebenfalls als Sozial-, Sprach- und Gendergrenzen manifestieren. Es besteht eine deutliche Ambiguität zwischen einem widersprüchlich offenen Raum etwa für Waren, Ideen und Kunst, aber auch für Geschäftsleute und Touristen, Abenteurer und Vagabunden einerseits und einer klaren Trennung von innen und außen, verkörpert in der Metapher der Festung, andererseits. Grenzen können einen Möglichkeitsraum darstellen und zugleich funktionieren sie nur mit Hilfe des festen Glaubens, dass sie unveränderbar und essentiell sind, erst so können sie ihre Macht entfalten.

Diese vielfältigen, hier nur skizzierten Aspekte werden in den 12 Beiträgen dieses Sammelbandes aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht; dabei stehen grundlegende Fragen im Grenzraum zwischen Kunst und Politik neben Analysen von Darstellender Kunst und Film, von Kulturarbeit und Computerspiel, von Autoren wie Jelinek und Schlingensiefel.

„Die Grenze kann als eine der machtvollsten Diskursformationen der Moderne gesehen werden“ (Varela, 30), als deren negative Folge wir uns seit mehr als 100 Jahren in einem Jahrhundert der Lager befinden. Dem entsprechend ist die Beschäftigung mit der Ambivalenz und Komplexität von Grenzen auch in der theaterpädagogischen Reflexion und Praxis von erheblicher Bedeutung.

Die Dissertation zu „Audiovisuellen Produktionen an den Grenzen Europas“, die nicht zufällig in der Reihe „Post_koloniale Medienwissenschaft“ erschienen ist, untersucht umfassend und zugleich sehr detailliert einen Teilaspekt des Themenkomplexes Grenze, Politik und Kunst. Das bordercrossing von Migrant*innen ist nicht nur für die migration studies von Bedeutung, sondern auch für die Kulturwissenschaften. Die Grenzüberschreitung stellt über den reinen Ortswechsel hinaus eine besondere Herausforderung für den Raum und die Raumordnung dar; an die Stelle von Abschied und Ankunft tritt die Grenzpassage oder der Transit selbst, das Überqueren von Grenzen und das Aufbrechen von Geschlossenheit wird dabei ergänzt durch einen parcours der Hoffnung.

Die Untersuchung ist in drei große Kapitel aufgeteilt; im ersten geht es Kuster vor allem um einen Grenzbegriff, der Migrant*innen nicht vereindeutigt, um ein „passing“, das den „binäre(n) Modus“, das „Verhältnis des Einen zum Anderen“ (13), auflöst. Im zweiten Teil setzt sich die „Loslösung der Grenze aus der Ordnung von Diesseits-Jenseits und Vorher-Nachher“ (14) fort und wird mit dem „Konzept des Film-Werdens“ verbunden. Im dritten Abschnitt geht es um die „traversée“, die „Überquerung des Mittelmeers zwischen ‚Europa‘ und ‚Afrika‘“ (15) und deren Dokumentation durch die Migrant*innen selbst mit ihren Mobiltelefonen. „El hargá“, die illegale Bootsfahrt, wird in Bildern und Tönen auf YouTube verbreitet und so zu „Experimente(n) im Kontakt mit dem Realen“ (15). Die differenzierte Analyse wird ergänzt durch ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis, eine wichtige Filmographie sowie einen Appendix mit Hinweisen auf Filmdokumenten der „El hargá“. Es geht in dieser Publikation nicht um Theater oder gar Theaterpädagogik und der sehr komplexe theoretische Ansatz erschwert – zugegebenermaßen – auch zum Teil die Lektüre. Das Beziehungsgefüge von Kino und Migration könnte jedoch trotz medialer, historischer und technischer Differenzen auf das Verhältnis von Theater und Migration übertragen werden und demzufolge neue Anregungen für Theorie und Praxis geben.

Florian Vaßen

Ebert, Olivia u.a. (Hg.) (2018): Theater als Kritik. Theorie, Geschichte und Praktiken der Ent-Unterwerfung. Bielefeld: transcript (= Theater, 113). [574 S., ISBN 978-3-8376-4452-4]

Ästhetische Theorie, Theater, Theaterwissenschaft und auch Theaterpädagogik sind in der letzten Zeit zunehmend auf der Suche nach einer Positionierung des politischen Theaters bzw. des Politischen im Theater. Es stellt sich die Frage, wie es der Beliebigkeit, der Vereinnahmung, der Folgenlosigkeit und ähnlichen Problemsituationen entgehen kann? Die Diskussion kreist deshalb immer wieder um ein Theater der Störung (siehe die Rezension ZfTp H. 73, 63), um „Widerstandsästhetik“ (siehe die Rezension in diesem Heft) oder eben um „Theater als Kritik“.

„Der vorliegende Band versammelt Beiträge des 13. Kongresses der Gesellschaft für Theaterwissenschaft, der vom 3. bis 6. November 2016 an der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Goethe-Universität Frankfurt stattfand und die hier skizzierten Fragestellungen und Aporien diskutierte.“ (15) – so die Information in dem insgesamt sehr knappen und kaum theoriefundierten Vorwort. Es folgen nach drei einführenden Darstellungen 51 (!) relativ kurze Texte in fünf „einander überlappenden Felder(n) der Diskussion“: „Kritische Praktiken des Gegenwartstheaters“, „Theater als kritische Praxis des Denkens und Agierens“, „Kritik und Öffentlichkeit im Theater“, „Kritik des Dispositivs des Theaters in Vergangenheit und Gegenwart“ und „Kritik der Kritik“. Die ersten drei Texte geben einleitend sozusagen eine Orientierung: Aristoteles und Brecht (Hammacher), das Spiel des Theaters (Menke) und das „Theater der Ent-Unterwerfung“ (Müller-Schöll). Es folgt mit der Vielzahl der Texte ein extrem heterogenes Mosaik, das nur bedingt durch den Aspekt der Kritik zusammengehalten wird. Untersuchungen zu Pollesch und Schlingensiefel, zu Heiner Goebbels und Milo Rau, zur Hamburger Theaterversammlung (Partizipation) und N.O.Body stehen dabei neben Fragestellungen wie „Kritik im Schlaf“, „Theater des Utopischen“, „devised theatre“ oder „Kritik als körperliche Praxis“, neben Tanzästhetik und „Politics of Touch“ sowie historischen Blickwinkeln etwa zu Schlegel, Schiller, zu Valeska Gerts und zum Singspiel. Die theoretische Fundierung der Überlegungen findet sich u.a. bei Nietzsche, Brecht, Adorno, Derrida und Agamben („Was ist ein Dispositiv?“), vor allem aber bei Foucault und Butler, insbesondere in ihren gleichlautenden Texten „Was ist Kritik?“, in Fragen nach „Ent-Unterwerfung“ und „Gouvernementalisierung“. Weiterhin geht es um Theater und „Störung“ und Theater und „Eigensinn“ (siehe das zentrale Thema von Heft 67 dieser Zeitschrift „Theater – Pädagogik & Eigensinn“), um Kritik und Affirmation, um „Verflechtung von Geschlecht und ‚Rasse‘“, um

„Produktion als Kritik“ und Reenactment als „Aufbrechen von Ereignissen“, um „Gewalt, Politik und Theater“ (Violence & Learning und Brechts Die Maßnahme) und „Brechts kleine Kritik“ („Richtiges Gehen“, „Keine Urteile, sondern Haltung“, „Destruktion und Materialwert“ und „Handeln“). Berührungspunkte zwischen der Theaterwissenschaft und der Theaterpädagogik wie bei Mayte Zimmermanns Reflexionen zum „Verhältnis von Kritik und Lehre“ kommen allerdings kaum ins Blickfeld der Autor*innen. So muss sich jede/r Leser*in aus der großen Anzahl der Texte und Problemstellungen die Themen auswählen, die ihn/sie besonders interessieren. In der Regel wird er/sie fündig und mit sehr anregenden und innovativen Sichtweisen belohnt werden.

Florian Vaßen

Menke, Bettine; Vogel, Juliane (Hg.): Flucht und Szene. Perspektiven und Formen eines Theaters der Fliehenden. Berlin: Theater der Zeit 2018 (Recherchen, 135). [383 S., ISBN 978-3-95749-119-0]

Dieser Sammelband, hervorgegangen aus einer Tagung des Exzellenzclusters „Kulturelle Grundlagen der Integration“ 2016 an der Universität Konstanz, enthält nach einer instruktiven Einleitung 15 Beiträge, gegliedert in drei Abschnitte.

Die ersten fünf Texte stehen unter dem Titel „Flucht und Szene in der Antike“ und bieten wichtige, nicht nur theaterhistorische Hinweise zum Verhältnis von Flucht und Szene (besonders zur Ankunftssituation und Auftrittsbeziehung). Im Gegensatz zum zumeist geschlossenen klassischen Drama (Shakespeare und Kleist sind u.a. die Ausnahmen) findet sich in der prä-dramatischen antiken Tragödie wie im postdramatischen Theater das Thema Flucht, das Gewalt sowie „ein Geschehen in der Vergangenheit voraussetzt“ (Lehmann, 118), besonders ausgeprägt. Thematisiert werden insbesondere das „Asyl als Übergang“, also Transit und Liminalität (S. Gödde), „das Asyl im klassischen Griechenland“ am Beispiel von Aischylos’ Schutzfliehenden (W. Schmitz), „Flucht und Fürsprache“ (R. Campe), das „Davonkommen“ (Ch. Wild) und die „Entscheidung für das Asyl“ (H.-Th. Lehmann) im Sinne von „Entscheidungsszenarien“ und „öffentlichen Debatten“ um „Instabilität“ und „Übergang“, „Leid“ und „Sakrileg“ (Gödde, 43). Die Aufnahme der Fliehenden ist in der Antike zunächst vorläufig, sie befinden sich in einem „Zwischenraum“ und einer „Zwischenzeit“ und haben noch kein dauerhaftes Asyl. Der Zweite Abschnitt beschäftigt sich in gleichfalls fünf Texten mit den „Transformationen von Flucht und Szene“, beginnend mit den „Paradoxien des Raumes“ in Shakespeares Coriolanus (Ch. Wald) und der „Theater-Insel“ in Shakespeares Tempest „als Ausnahmeort und

Rezensionen

Transitorik“ (K. Trüstedt, 184). Es folgt „Goethes Theater des Asyls“ (J. Vogel), untersucht in seinen sehr unterschiedlichen Realisierungen, Ranks und Benjamins Überlegungen zu „Agon und Theater“ (B. Menke) im Sinne einer neuen Tragödien-Konzeption (Fliehende statt Opfer) und Brechts „Theater der Flucht – Fluchttheater“ (N. Müller-Schöll).

Der dritte Teil „Zwischenräumlichkeit und Fluchtauftritt“ enthält Analysen von Ankunft und Anzahl im Kontext von Flucht (U. Haß), von der „Szene der Flucht in den Empedokles-Filmen von Huillet und Straub“ (J. Etzold), von dem Film *Havarie* und der „dokumentarischen Arbeit an einer Daseinsmetapher“ (F. Balke), von „Szenen des Banopticons“ (E. Annuß) als „Überwachungs- und Ausschlusspraxen“ und schließlich eine kritische Darstellung von Flucht in der Hamburger Theaterszene von 2015 bis 2018 (E. Benbenek/M. J. Schäfer), wobei es vor allem um den Diskurs des Mitleids bzw. des Empowerments geht.

Es gibt offensichtlich einen „paradigmatischen Zusammenhang zwischen Theater und Fluchtbewegung“ (Vogel/Menke, 17), der in seiner Konstitution allerdings historisch bedingt ist und sich dementsprechend von der Antike über die „Transformationen bei Shakespeare, Goethe und Brecht bis zum „Provisorium“, zur „Desorientierung“ und zum „Transitraum der Unbestimmtheit“ im postdramatischen Theater verändert und sogar den Zuschauer aus seiner sicheren Distanz herausholt und in den Transitraum einbezieht. Es wird aber auch sichtbar, dass die Thematisierung der Flucht auf der Bühne zumeist Ausdruck der Hilflosigkeit des Theaters bleibt; es ist wirkungslos, solange es nicht als Ganzes „eine genuine Beziehung zum Politischen“ aufbaut. (Lehmann, 128).

Florian Vaßen

Stammlberger, Birgit; Lea Bühlmann (Hg.): Das verräumlichte Selbst. Topographien kultureller Identität. Berlin: Neofelis 2018. [228 S., ISBN 978-3-95808-119-2]

Dieser Sammelband beinhaltet acht „Fallstudien und/oder theoretische Überlegungen“ (22), mit einer Ausnahme 2015 präsentiert auf einer Tagung am Zentrum für Kulturwissenschaftliche Forschung Lübeck. Die verbindende theoretische Basis wird in der Einleitung von den Herausgebern differenziert skizziert. Die Leitkategorie Raum, die keine Entität darstellt, sondern ein Produkt sozialer Praxis ist, kann mit Hilfe jeweils unterschiedlicher theoretischer Annäherungen, etwa geographischer, psychologischer, juristischer, soziologischer, ästhetischer oder theatraler, untersucht werden. Zugleich ist der Raum eng mit dem Aspekt Identität verbunden, es existiert eine deutliche Relationalität. In der aktuellen Diskussion besteht Übereinstimmung darin, dass die Identität gleichfalls kontext-bezogen, sozial konstruiert ist, dass sie

nie abgeschlossen, immer prozesshaft ist und in „räumlicher Beziehung zu einem konstitutiven Außen“ (13) steht. „Identität und Raum lassen sich in diesem Sinne beide als Resultat strukturierender Prozesse der Schließung, Öffnung und Verschiebung verstehen.“ (16) Weiterhin wird betont, dass es eine Performativität von Raum und Identität gibt.

Von diesen Überlegungen ausgehend, untersucht J. Widmaier im ersten Abschnitt unter der Überschrift „Raum-Identitäten“ in seinem Text die „Verräumlichung im vormodernen Sakralbau“, D. Thomaschke beschäftigt sich anhand von „Ortschroniken und Heimatbüchern“ mit dem Raum der Dorfgemeinschaft und T. Frey analysiert „Heiratsannoncen“ aus dem „tropischen Afrika“. Der zweite Teil „Begegnungsräume“ beinhaltet D. Bruss' Text zu „Gesprächsräumen“, Ch. Parets Auseinandersetzung mit Erving Goffmans „Konstruktionsweisen des personalen Raums“ und B. Lipinskis Darstellung des Buddenbrookhauses als „Denkraum“. Im dritten Kapitel „Entäußerung/Verinnerlichung“ thematisiert T. Benkel eine „Topologie des personalen Selbst“ und P. Kilian stellt Überlegungen zu John C. Lillys „Tauchstation“ an. All diese Themen scheinen auf den ersten Blick kaum Bezüge zum Theater und zur Theaterpädagogik zu haben, und bei einigen Texten entsteht auch bei genauerem Hinsehen keine produktive Beziehung. Aber Bruchs' Reflexionen zu „Raum und Sinnordnung bei Ernst Cassirer“ (107), mit dem „Ansatz zur kulturellen Determiniertheit von Raumordnungen auf Gespräche“ (119) und Parets Beschäftigung mit Goffmans Feststellung, dass der Körper nicht aufhören kann zu kommunizieren, dass er demnach „nicht gar nichts sagen“ kann, sind durchaus von Interesse. Vor allem aber Benkels raumsoziologische Diskussion von Foucault Heterotopie-Begriff könnte produktiv für unseren Theorie- und Praxisbereich sein.

Es ist zwar bedauerlich und sicherlich auch ein Desiderat dieser Publikation, dass der ästhetische Raum, vor allem der Theaterraum, so gut wie nicht ins Blickfeld der Autor*innen gerät, dennoch liefert dieser Sammelband wichtige Anregungen und Hinweise.

Florian Vaßen

Béhague, Emmanuel; Klessinger, Hanna; Valtolina, Amelia (Hg.): Gegenworte – Gegenspiele. Zu einer neuen Widerstandsästhetik in Literatur und Theater der Gegenwart. Bielefeld: transcript 2018. [280 S., ISBN 978-3-8376-4085-4]

Nach einem sehr knappen und wenig theoretische Grundlagen und Fragestellungen beinhaltenen Vorwort und einem kurzen literarischen Manifest finden sich in diesem Sammelband 14 Texte zu dem Theoretiker Adorno und zu literarischen Texten, zu Prosa, Lyrik und Drama. Dabei gibt es eine Vielzahl von präzisen und

differenzierten Einzelanalysen, aber der übergreifende Begriff Widerstand wird nur punktuell reflektiert und kaum grundlegend theoretisch erörtert; er bleibt so meines Erachtens weitgehend unklar. Selbst die Untersuchung „Adorno als Ästhetiker des Widerstands?“ (H. Schauer) zu Beginn führt zu keiner wirklichen Fundierung und weiteren Differenzierung, und auch der zweite Bezugspunkt, Peter Weiss' Ästhetik des Widerstands (L. Zenobi), wird weitgehend textimmanent interpretiert und führt folglich nicht zu einem übergreifenden Theoreiansatz. Ob Kempowski mit ein „Archiv als Widerstand“ (R. Calzoni) bildet und so wie Walter Benjamin, Heiner Müller oder Aleida Assmann eine je unterschiedliche widerständige Erinnerungskultur entwickelt, bleibt für mich auch mehr als fraglich. Es folgen Analysen zu „Herta Müllers widerständige Collagen“ (F. Reents), zu „Literatur contra Storytelling“ (J.S. Lanter), zu dem Zeit-Aspekt in Ulrich Peltzers Romanen (C. Hähnel-Mesnard) und zur „Konstellation von Zeit und Lyrik“ (M. Braun). Pausen, Brüche und Zäsuren (A. Valtolina) spielen in der Lyrik (und übrigens auch im Theater) eine besondere Rolle als widerständige Konstitution, und „Senilität und Widerstand“ (A. Baldacci) stehen für eine besondere Haltung in den Spätwerken italienischer Lyriker. Mit dem Gattungswechsel zu Drama und Theater, mit der Analyse von „Jelineks widerständige(m) Schreiben“ (U. Haß) kommt ein interessanter neuer Aspekt ins Blickfeld, ausgehend vom Unbewussten, vom „Ungrund“ und von den verschiedenen Aspekten der Theater-Figuren bei Elfriede Jelinek. Weiterhin werden die „Parabelstücke aus der ‚Postdemokratie‘“ (H. Klessinger) von Anne Lepper und Ferdinand Schmalz, die „Widerstandsdramen“ zum Thema Gewalt gegen Frauen der spanischen Dramatikerin Juana Escabias (C. Bauer-Funke) und die „poetische Macht des Theaters von Philippe Malone“ (S. Díaz) unter der Fragestellung des Widerstands analysiert. Auch der abschließende Essay „Literatur als – letzte – Form des Widerstands?“ gibt mit Blick auf Büchner, Kafka, Celan und Weiss nicht nur eine skeptische Antwort auf die Frage nach dem Widerstandspotential von Literatur, sondern er bleibt auch bei einer weitgehend diffusen Position stehen, ohne das Verhältnis von Literatur und Widerstand wirklich zu klären. Insgesamt geben die durchaus interessanten Einzelanalysen kein zusammenhängendes Bild, weder in Form einer spezifischen Konstellation noch als Mosaik unterschiedlicher Sichtweisen.

Florian Vaßen

Technau, Silke (2018): Ein Beruf im Wandel. 50 Jahre Verband Deutscher Puppentheater. Frankfurt am Main: Verlag Puppen & Masken – Wilfried Nold [117 S., Großformat, ISBN 978-3-9350011-99-0]

Dieses Buch kann empfohlen werden aus mehrfachen Gründen:

Es hat ein großes Format (= A 3) und es nutzt die (farbigen) Seiten außerordentlich lese- und anschauungsfreundlich – ist fast selbst ein (Bilder-)Theater: Durchgängiges Prinzip der Gestaltung ist die Geschichtserzählung eines „Berufes im Wandel“ – nämlich des Puppen- und Figurentheater-Berufes seit etwa 50 Jahren. Das erfährt die Leserin/der Leser jeweils detailliert auf dem unteren Fünftel der Seiten in einem wirklichen, also durchlaufenden Fließ-Text. Die oberen vier Fünftel enthalten Szenen-Bilder, Figuren, Herstellungsweisen, Schriftdokumente, Fotos aus der Geschichte des Puppen- und Figurentheaters u. a.

Der Fließtext gliedert sich nach Jahrzehnt-Blöcken und tut damit sehr Sinnvolles: So wird der LeserInnenschaft ein Blick auf und in die Entwicklung des Figuren- und Puppentheaters als einem „Beruf im Wandel“ präsentiert (die Autorin Silke Technau ist selbst PuppenspielerIn), namentlich im deutschen Sprachraum mit Rückblick in die 1920er Jahre und spart nicht die Zeit nach 1933 aus. Und es geht gekonnt ein auf die doppelte Entwicklung dieser Theaterform und seines Berufs- und Organisationsverständnisses in BRD und DDR und weiß im letzten Teil (2008 – 2018) zu belegen: „Puppen-/Figurentheater ist heute eine anerkannte freie Kunstform“. Übrigens: Die letzten Seiten (S. 116/7) geben Hinweise auf: „Plakatarchiv“, „Referat zur Geschichte ... VDP mit Fotoarchiv ... und ... Pressearchiv“, „Sammlung von Zeitungsausschnitten“, „Video-Archiv“. „Stückearchiv“ – auch damit belegt der „Verband Deutscher Puppentheater“ (kurz: VDP), dass er im weiten Sinne kulturell-künstlerische Leistungen erbringt.

Puppen- und Figurentheater als eine Form von Objekt- und Material-Theater zeigt, wie Unbelebtes ‚belebt‘ wird, und es gibt ein plastisches Modell dafür ab, wie Sprach- und/oder Erzähl-Vermögen aus etwas Stummen (Puppen, Figuren, Material, Objekte) heraus entwickelt werden kann.

Und im übertragenen Sinne: Was gesellschaftlich z. B. kommunikativ zum Verstummen gebracht wird bzw. was verstummt, dem kann in solchem theatralen Herangehen Stimme und Geste gegeben werden. Roland Barthes hat theoretisch-konzeptionell in seinen japanischen Erfahrungen im „Reich der Zeichen“ (Frankfurt am Main 1981) am Beispiel der speziellen Figur- und/oder Puppe (die ja Material/Objekt/Sache ist) im Bunraku-Theater gesagt: „sie belebt das Unbelebte“ (80) durch Theaterverfahren und mit/vor Zuschauern und

vermittels von PuppenspielerInnen – durch ‚Figurenbeweger‘.

Solches Theater schafft noch ein Weiteres: Es zeigt, dass Material, Objekte, Figuren, Puppen, Situationen, Verwandlungen hergestellt werden können. Sie sind nicht bloße Verhängnisse. Sie können im theatralen Prozess öffentlich materiell gestaltet werden. Auf den ersten Blick erscheint solches Theater kein Sozial-Theater (teatro social, social theatre) zu sein, wohl aber dann, wenn es – wie es sich für Theater gehört! – prozessualisiert, elaboriert wird. Eine unverzichtbare Erfahrung für die bio-physisch-soziale Entwicklung hin zum entfalteten Subjekt! Hier ist in der Tat Theater/teatron/ eine Örtlichkeit des SCHAUEns und manchmal auch SCHAUDerns. Dieses Buch belegt all das anschaulich!

Ilgonetti Wachlochi

Weiler, Christel; Roselt, Jens (2017): Aufführungsanalyse. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB Theaterwissenschaft, 3523). [387 S., ISBN 978-3-8252-3523-9]

Lang erwartet erschien 2017 eine theoretisch abgesicherte Einführung in die Aufführungsanalyse. Damit gibt es einen akademischen Orientierungspunkt für das Handwerk der Theaterwissenschaften (und auch ihrer Nachbardisziplinen). Eine dieser Disziplinen ist die Theaterpädagogik, bei der Aufführungen sowohl in der Ausbildung und auch in der Berufspraxis beschrieben, kategorisiert, bewertet werden. Die hier eingesetzten Methoden zu hinterfragen, dies wäre ein guter Motivationspunkt für ein/n Theaterpädagogin/en, sich intensiver mit einer solchen Analyse zu beschäftigen. Virginia Thielicke hat mit ihrer theaterpädagogischen Dissertation bereits 2016 einen entsprechenden überzeugenden Vorschlag unterbreitet (vgl. die Rezension im Heft 71 dieser Zeitschrift, S. 63). Die vorliegende Einführung in die Aufführungsanalyse beginnt mit einem akademischen Paukenschlag: „Theater ist selten populär. Selbst diejenigen, die sich im Studium oder im Beruf mit Theater beschäftigen wollen, räumen ihm in der Beliebtheitskala ihrer Freizeitunternehmungen keinen der oberen Ränge ein. Die Frage nach den Beweggründen für das Studium der Theaterwissenschaft beispielsweise wird kaum jemals mit einer Erklärung wie dieser beantwortet: Ich liebe das Theater, ich tue nichts lieber, als möglichst jeden Abend in einem dunklen Raum zu sitzen und mir jede Form von Aufführung anzuschauen“ (9).

Ein provokantes Statement, aber auch ein trauriger Ausgangspunkt, der hier an eine zumeist studentische Leserschaft eines Einführungsbuches gerichtet ist. Folgen wir Christel Weiler und Jens Roselt in dieser pessimistischen Annahme über den aktuellen Motivationsstand in der Theaterwissenschaft, so hat die Nachbardis-

ziplin einiges zu tun, wenn sie sich weiterhin im akademischen Betrieb behaupten will. Die Relevanz eines Fachs, einer Disziplin zeigt sich nicht nur an der eingeworbenen Anzahl von Drittmittelprojekten, sondern auch am gesellschaftlichen Interesse. Ist der Gegenstand so unpopulär, dass nur noch Studierende zu gewinnen sind, die wenig Lust auf den Gegenstand des Faches in sich tragen, wäre es nicht höchste Zeit für einen akademischen Neustart? Die zehn Kapitel der Einführung zeigen (auch an praktischen Beispielen), wie eine mögliche Aufführungsanalyse aussehen könnte. Hierzu werden nach den einführenden Bemerkungen (9-28), das sich wandelnde Verhältnis der Aufführungsanalyse und der Theaterwissenschaft dargestellt (29-62), die Semiotik (63-80), die Phänomenologie (81-102) sowie Erinnerungsprotokolle als Methode (103-129) thematisiert, bevor dann Raum (131-169), Figur (171-210), Text (211-279) sowie drei exemplarische Aufführungsanalysen (281-363) genauer vorgestellt werden. Abschließende Bemerkungen über Aufführungsdiskurse (365-369) runden die Einführung mit Anhang und Register ab. Lehrreich sind die vor allem die drei exemplarischen Analysen. Sie sind nicht nur als Muster für erfolgreiche Seminararbeiten zu rezipieren, sondern auch als Wahrnehmung- und Formulierungsschule für die eigene Tätigkeit in einem theaterpädagogischen Feld. Auch wenn, ebenso wie in anderen Teilen der Einführung ausgesprochen hilfreiche und anregende (Leit-) Fragen formuliert werden, geht es nicht darum, einen verbindlichen Fragenkatalog aufzustellen und abzuarbeiten (281), sondern die in einer Aufführung enthaltende implizite Frage zu entdecken (und zu bearbeiten). Allein für diesen Gedanken lohnt sich die Lektüre.

Maik Walter

Bergfelder-Boos, Gabriele (2017): Mündliches Erzählen als Performance: die Entwicklung narrativer Diskurse im Fremdsprachenunterricht. Dissertation. Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) [501 S., ISBN 978-3-8233-8192-1]

Die Erzählerin Marie-Célie Agnant wird in die Geschichte der Französischdidaktik eingehen. Durch ihre Kunst wurde ein umfassendes Forschungsprojekt angestoßen (22), um die Faszination einer Erzählperformance in didaktischen Kategorien zu erfassen. In Weiterbildungsstudiengängen der Freien Universität Berlin konnten Lehrkräfte ihre Kunst einerseits erfahren und sich andererseits – von Agnant inspiriert – in der eigenen Lehrpraxis in Erzählprojekten ausprobieren. Beobachtet und analysiert wurden diese Versuche von der Fremdsprachendidaktikerin Gabriele Bergfelder-Boos. Das Erzählen als Performance im Französischunterricht ist

Rezensionen

Gegenstand ihrer Dissertation. Ziel der Arbeit ist es, die entsprechenden Potenziale zu sichten und Möglichkeiten für den Französischunterricht herauszuarbeiten.

Es werden zunächst die Gesamtkonzeption der Studie vorgestellt (22-51), bevor im Teil A (53-208) die konzeptionellen Grundlagen aus der Forschungsliteratur (mit dem starken Fokus auf die Französischdidaktik sowie auf die theaterwissenschaftlichen Arbeiten von Erika Fischer-Lichte) zusammengefasst werden, die für den empirischen Teil B (209-398) benötigt werden. Der Teil C (399-447) bündelt die Ergebnisse.

Spannend für TheaterpädagogInnen sind vor allem die Diskussion der narrations- und performanceorientierten Rezeptionsstrategien sowie der so genannte „performativ Pakt“. Unter diesem Pakt wird das Wechselspiel von „Geben und Nehmen von Interesse und Aufmerksamkeit in der Aufführungssituation“ (443) verstanden. Der große Verdienst dieser akribischen Arbeit besteht darin, den didaktischen Spot auf das Erzählen im Fremdsprachenunterricht zu richten und auch auf die daraus notwendigerweise entstehende Relevanz für die Lehrer(weiter)bildung.

FranzösischdidaktikerInnen, die an eigenen Forschungsprojekten arbeiten, ihre Fragen im Forschungsprozess entwickeln, werden die 500 Seiten mit großem Gewinn lesen. Dies liegt vor allem an der sehr ausführlichen Beschreibung des Forschungsprozesses.

Maik Walter

Bauer, Manuel (2018): Der literarische Faust-Mythos. Grundlagen - Geschichte - Gegenwart. Stuttgart: J.B. Metzler. [404 S., ISBN 978-3-476-02550-0]

Rohde, Carsten; Valk, Thorsten; Mayer, Mathias (Hg.) (2018): Faust-Handbuch. Konstellationen - Diskurse - Medien. Unter Mitarbeit von Annette Schöneck. Mit 53 Abbildungen. Stuttgart: J.B. Metzler. [616 S., ISBN 978-3-476-05363-3]

Ein Stoff, der Leserschaft und Publikum über Jahrhunderte in seinen Bann zieht, zugleich eine der bekanntesten Figuren der Weltliteratur mit einer Stoffgeschichte, die einem zunächst im Ausmaß erschlägt: Faust. Allein die Reihe der AutorInnen, die sich an diesen Stoff und seine Bearbeitung gewagt haben, lässt einen erbleichen. Der Metzler-Verlag legt 2018 gleich zwei neue grundlegende Publikationen zum Faust vor: Neben einem umfassenden Handbuch, an denen ausgewiesene ExpertInnen beteiligt sind, eine ebenso fundierte wie materialreiche Einführung in den literarischen Faust-Mythos von Manuel Bauer.

Während man im von Carsten Rohde, Thorsten Valk und Mathias Meyer herausgegebenen Handbuch erwartungsgemäß eine Reihe von Aufsätzen zu Spezialthemen wie Revolution

(Arnd Beise), Weltschmerz (Burkhard Meyer-Sickendiek) oder Schwarzkunst (Maximilian Bergengruen) findet, bietet die Monographie einen geschlossenen Bogen über 500 Jahre Literaturgeschichte.

Gleich zu Beginn wird dort das monographische Mammutprojekt vom Autor selbst relativiert: „Eine endgültige literarische Darstellung der Faust-Figur und ihrer Geschichte gibt es nicht“ (XI), Manuel Bauer gelingt es trotzdem einen ausgesprochen respektablen Stand der Kunst in Sachen Faust vorzulegen. Wer sich im Theater am Stoff versuchen will, und das heißt nicht nur der Faust des Weimarer Geheimrats, auch Thea Dorn, F.C. Delius oder gar Comicstar Flix waren beispielsweise in den letzten Jahren am Start, wird um den Band nicht mehr als 400 Seiten derzeit nicht herumkommen Er bietet Grundlagenwissen, um intertextuell abgesichert in eine Faust-Inszenierung gehen zu können. Was findet man konkret?

Zwar stehen Goethes Faust-Dichtungen im Zentrum (131-252), daneben werden jedoch auch Vorgänger, Weggefährten und Nachfolger Goethes ausführlich thematisiert: Nach der „Terminologische(n) Vorverständigung“, in der Begriffe wie Motiv oder Stoff(geschichte) geklärt werden (1-9), stehen auf dem Programm: „Fausts vormoderne Vorläufer“ (11-20), „Der ›historische Faust‹ und die Sagenbildung (21-37)“, „Die ›Historia von D. Johann Fausten‹ und die ›Volksbuch‹-Tradition (39-71)“, „Von Christopher Marlowe über Calderón zu den Puppenspielen“ (73-95), „Faust und das 18. Jahrhundert“ (97-130), „Faust nach dem ›Ende der Kunstperiode‹“ (253-286), „Das ›faustische‹ 20. Jahrhundert“ (287-336), „Faust in der Gegenwartsliteratur“ (337-358).

Interessant ist bei dem Ritt durch Literaturgeschichte das Moment der Veränderung: Woher kommt der Stoff und wohin geht er im Laufe der Zeit? Warum bleibt Faust vor und nach 1945 ein entscheidender Fixpunkt im Kanon der deutschen Literatur? Und natürlich wo stehen wir – bei aller Geschichte – heute? Brauer schließt mit dem Fazit „Die nicht versiegende Faszinationskraft, aber auch und gerade seine anhaltende Problematisierung belegen indes, dass die (nicht nur) literarische Arbeit am und mit dem Faust-Mythos noch längst nicht abgeschlossen ist“ (357).

Auch das Faust-Handbuch folgt im Kern ebenfalls der Chronologie. Die vier eine Epoche fokussierenden Teile „Faust, der Schwarzkünstler – 1500 bis 1750“ (62-145), „Faust, das Genie – 1750 bis 1850“ (146-273), „Faust und das „Faustische“ – 1850-1945“ (274-439) sowie „Arbeit am Mythos: Emphase und Ernüchterung – Faust nach 1945“ (440-585) enthalten jeweils sowohl einen Abschnitt zur Gattungs- und Mediengeschichte als auch einen zur Problem- und Kulturgeschichte. Daneben gibt es einen stärker (einführenden) konzeptuellen Teil zu „Paradigmen des Mythos“ (2-61) sowie einen leserfreundlichen Anhang,

der beispielsweise eine Zusammenstellung von Faust-Orten und Institutionen (z.B. Weimar oder Düsseldorf), eine Auswahlbibliographie oder ein optimal gestaltetes ausführliches Inhaltsverzeichnis enthält.

Im Handbuch selbst finden sich auf den ersten Blick ins Inhaltsverzeichnis fast unscheinbare, sich erst im Vertiefen entfaltende Leseperlen wie der Beitrag von Henning Wrage (Gettysburg College, USA) zum Fernsehen (483-487). Hierbei wird unter anderem der bildungsbürgerliche Hinweis auf den bereits in der Jugend auswendiggelernten Faust geschildert und in Bourdieuscher Klarheit analysiert, wie das klassische Bildungsgut Faust zuweilen instrumentalisiert und der Verteilungskampf in den Talkshows um das symbolische Kapitel geführt wird: Sarah Wagenknecht siegt mit beiden Teilen gegenüber Thea Dorn, die lediglich den ersten Teil memoriert hat. Im Beitrag zur Sprache (326-332) geht Carsten Rohde (Klassik-Stiftung Weimar) auf die Dramenvorleser des 19. Jahrhunderts ein, die die professionelle Kunst der Deklamation beherrschten. Auch wenn Goethe den Lesungen in aller Regel fern blieb, denn er mied die Mischung der Künste (330), waren Dramenlesungen wie der Faust durchaus populär: „Ihr Erfolg verwies einerseits auf die Schwierigkeiten des konventionellen Theaterbetriebs mit bühnenpraktisch und sprachlich-intellektuell anspruchsvollen Dramentexten [...] Gleichzeitig dokumentiert die Konjunktur der Dramenvorleser das Selbstbewusstsein einer bildungsbürgerlichen Theaterkultur, die gewillt war, ihre Klassiker in stundenlangem, stiller Aufmerksamkeit als reine Sprechkunstwerke zu goutieren“ (329). Das gesamte Handbuch hat allein durch Ausmaß und Dichte der 68 Beiträge einen deutlich weiteren Horizont als der literaturhistorische Überblick von Manuel Bauer.

Interessant für TheaterpädagogInnen sind vor allem die Beiträge zum Theater von Dieter Martin (72-79), Nikolas Immer (154-162), Carsten Rohde (284-294) und Norbert Otto Eke (451-459). Das Handbuch bietet durch die aktuelle Forschung abgesicherte Informationen, spannende neuere Perspektiven und unerwartete Entdeckungen am Rande der Lektüre.

Beide Publikationen sind für den Hintergrund zum nächsten Faust-Projekt allen TheaterpädagogInnen ans Herz gelegt.

Maik Walter

Marx, Peter W. (2018): Hamlets Reise nach Deutschland. Eine Kulturgeschichte. Berlin: Alexander Verlag. [435 S., ISBN 978-3-89581-490-7]

Wenn es ein Drama, eine Figur, einen Stoff aus der Weltliteratur gibt, der kanonisch ist, dann ist es Hamlet. Der Theaterwissenschaftler Peter W. Marx unternimmt eine kulturhistorische

Reise auf den Spuren Hamlets nach Deutschland mit der folgenden Prämisse:

„Ausgangspunkt meiner nachstehenden Betrachtungen ist daher nicht die Vorstellung einer Hamlet, dem Stück oder der Figur, eingeschriebenen, allgemein gültigen „Wahrheit“, auch nicht die Vorstellung einer mit enzyklopädischen Vollständigkeitswahn verfolgten Leistungsschau des deutschsprachigen Theaters, sondern die Suche nach den Vielgestaltigkeiten, mit denen Hamlet in Beschlag genommen wird für einen Diskurs kollektiver Identität“ (18). Die zitaten- und anmerkungsreiche Studie ist in 8 Kapitel unterteilt und wird theoretisch von einem Prolog, der unter anderem auch auf Lars Eidingers Hamlet in der Inszenierung von Thomas Ostermeier an der Berliner Schaubühne

und dessen Medienpräsenz eingeht und einem Epilog, der auch den aktuellen Kolonialismuskurs streift, gerahmt.

Die Kapitel gehen chronologisch die Theater- und Kulturgeschichte ab: „Vom Schrecken der Selbst-Formatierung“ (23-99), „Deutschland ist Hamlet – Der Prinz als nationale Sehnsuchtsfigur“ (100-166), „Die Sehnsucht nach dem Führer“ (167-218), „Der neue Hamlet: Die Selbstvergessenheit der Bundesrepublik“ (219-246), „Remember me: Die Frage des Erbes“ (247-253), „The world is out of joint“ (254-307), „Hamlet in der Zeitenwende“ (308-331), „Die lange Strecke nach dem Ende der Geschichte“ (332-350), „What’s hecuba to him? Hamlet chillt“ (351-372).

Eine umfangreiche Bibliografie, ein Kritikenverzeichnis der beschriebenen Inszenierungen, ein Abbildungsverzeichnis und ein Personenregister vervollständigen die Darstellung.

Marx analysiert in seiner Studie in allen Abschnitten typische Hamlet-Inszenierungen: So wird beispielsweise im Kapitel „Hamlet in der Zeitenwende“ „Hamletmaschine“ von Heiner Müller und dessen achtstündige Inszenierung am Deutschen Theater ausgewählt und diskutiert. Die Reise ist ein überwältigendes Buch für die Theaterhistoriographie: Es öffnet auf beeindruckende Weise Augen und Ohren für die Dehnbarkeit der Interpretationen des Shakespeare-Textes und den damit einhergehenden Möglichkeiten der Inszenierungen im Laufe der Geschichte.

Maik Walter

Quer- und Nach-Gelesen: Seiten- und Rückblicke

Vor 20 Jahren (1999) gaben Dietlinde Gipser und Bernd Ruping das Heft 34 der „Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (so der damalige Titel dieser Zeitschrift) heraus. Es hatte den Schwerpunkt: REFLEXIONEN PERSPEKTIVEN. 20 Jahre **Theater der Unterdrückten** in Deutschland“.

Denn, in der Tat: 1979 zeigte Augusto Boal in Hamburg sein Modell des „Forumtheaters“ zum ersten Male in Praxis (Didi Gipser war aktiv dabei, und gk nahm an einer Präsentation teil). Nun sind wiederum 20 Jahre vergangen, und der Ansatz von Augusto Boal ist nicht vergessen und hat eine vielfältige Wirkung gefunden. In dieser Zeitschrift wurde einiges davon dokumentiert und in der Rubrik „Rezensionen“ sind Bücher zu Werk und Biographie Boals vorgestellt worden.

Seit Jahren nun praktiziert Harald Hahn Formate des Boal’schen Theaters – und: Er gibt kontinuierlich die „Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten“ heraus. Gerade jetzt (40 Jahre nach Boal in Hamburg) erschien ein handliches, gar ein Hand-Buch fürs Arbeiten mit den Ideen Augusto Boals:

Harald Hahn (Hg.) (2018): Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels. Einblicke, Ansichten und Projekte Stuttgart: ibidem-Verlag. [205 S., ISBN 978-3-8382-1215-9]

Empfehlenswert! Denn: Langjährig aktive Theorie-PraktikerInnen/praktische TheoretikerInnen haben es geschrieben. Ihre Beiträge lassen sich jeweils im Speziellen von Boal leiten, ohne ihm sklavisch zu folgen; denn wichtig ist nicht, einem Lehrer zu folgen, sondern ihm begegnet zu sein (so ähnlich heißt es bei Bertolt Brecht). Also: Wir werden informiert zum „Aktionstheater“, zur „Erschließung von kulturellen Freiräumen“, zu „Applied Action Theater“, zum „Theater der Unterdrückten zwischen Religion und Neoliberalismus“, zum „Umgang mit Klischees ... am Beispiel des Legislativen Theaters ...“, zu „Sucht Macht Unterdrückung“ und zu „Theatertherapie und ... Theater der Unterdrückten ...“. Sehr sympathisch finde ich, dass zur „Autor*innenangabe“ jeweils deren/dessen „Lieblingsspiele und Übungen“ angegeben/verraten werden (S. 171 – 205!).

Der Buchtitel des von Harald Hahn komponierten Sammelbandes trägt zu Recht die Stichworte „Mosaik“ und „gesellschaftlicher Wandel“ im Titel; denn Boal benutzt das Muster eines „Kaleidoskops“ (auch das Bild vom Mosaik), um mit sinnlich-ästhetischen Mitteln alle Aspekte der Szene auszuloten, um „Ungenauigkeiten, Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten zu nutzen“ (so Boal 1990, zit. bei Jürgen Weintz in Simone Odierna, Fritz Letsch (Hg.): Theater macht Politik 2006, S. 59, Anm. 2). Und Boal hat das Augenmerk seines ausgefächerten Theaters der Unterdrückten (mit „prospektiven“ und „introspektiven“ Aufmerksamkeitsrichtungen und Techniken) auf sozial-politische Interessen-Gruppen und ihre Selbstorganisation gelegt, also auf sozialen Wandel (transformaçã; im Spanischen: desarrollo

social). Augusto Boal bediente sich dazu seiner Professionalität als Aktivist der zivilen Kultur (er musste ins Exil gehen), und er vergaß nicht, dass er auch aus Theaterpraxis kommt (Núcleo do Teatro de Arena). Er hat Theaterwissenschaft und Chemie studiert.

Der Theatermann Augusto Boal erinnert an die Kunstformen von ‚Mosaik‘ und ‚Kaleidoskop‘, um ‚Ungenauigkeiten, Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten zu nutzen‘. Beide haben erkannt, dass Wirklichkeit mehr ist als schlichte Aktualität.

gk

Der deutsch-deutsche Chronist Christoph Hein, bekannter Prosaautor, Dramatiker und begnadeter Sprachrhythmierer – wie Hans Eckardt Wenzel überzeugend mit der vertonten Erinnerungsprosa auf der CD *Masken* demonstrieren konnte – bereitet ein grandioses *Verwirrnis*. Laut *Digitalem Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts* handelt es sich bei einem solchen *Verwirrnis* um ein nicht mehr gebräuchliches Sprachfossil, das sich nur in raren alten Fundstellen zeigt. Verwirrt sind Friedeward und Wolfgang, die uns in ihrer Geschichte weit in die Fünfziger Jahre des erzkatholischen Eichsfeldes mitnehmen mit seinen tradierten Begrenzungen, unvermeidlichen Verletzungen und menschlichen Eigenheiten wie die katholisch sozialisierte Standfestigkeit gegenüber der Obrigkeit sowie gleichzeitig charakterliche Entgleisungen wie die ungebremste Gewalt gegenüber Kindern, die beim Lesen nur sehr schwer zu ertragen ist. „Daran will ich mich später erinnern“ (6). Startpunkt der gewünschten Erinnerung ist das Leben von Friedeward Ringeling, der sich schon früh zu Männern hingezogen fühlt, später eine Scheinehe mit der Dramaturgin Jackie am Dresdner Theater eingeht, um mit dem Kirchenmusiker Wolfgang zu leben. Hein zeigt ein beruflich erfülltes und doch von Ängsten

Rezensionen

begleitetes Leben, ein Leben als begeisterter Wissenschaftler, als Germanist, als kritischer DDR-Bürger, als weitgehend ungeouteter schwuler Mann, als „ein Original, ein kostbares Relikt aus der Welt der Großmütter“ (7). Die konkreten, nur oberflächlich verwischten Spuren der Leipziger Universitätswelt führen zu Hans Mayer (*Goethe-höchstselt*) in seinem Hörsaal 40, zu Ernst Bloch oder zum couragierten Nachwenderektor Cornelius Weiss, sie eröffnen ein historisches Gedankentableau, das darauf wartet, auf die Bühne gehoben zu werden, auch um der tragischen Geschichte einer von der Gesellschaft in Ost (und – nicht auszublenden – auch West) sanktionierten Liebe mit ihren Nischen wie der Welt des Theaters oder des Privaten eine kraftvolle Stimme zu geben, um erinnert zu werden. Das 2018 bei Suhrkamp erschienene *Verwirrnis* mit seinen 304 Seiten ist que(e)r gelesene Erinnerung.

mw

Das (kreative) Schreiben spielt in der Theaterpädagogik eine wichtige Rolle (Vgl. das Heft 60 dieser Zeitschrift). Wie geht man als SpielleiterIn mit dem Feedback für die entstandenen Schreibprodukte um, wie begleitet man den Schreibprozess möglichst effizient und was kann man aus der empirischen Forschung für das eigene didaktische Handeln ableiten? Bettina Akukwe, Rüdiger Grotjahn und Stefan Schipolowski gehen dieser Frage für den Fremdsprachenkontext in einem wissenschaftlich fundierten und verständlichen Band „Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback“ nach, den sie 2017 bei Narr herausgegeben haben. Die Mehrzahl der Beiträge geht auf das Schreibkonto des bewährten Bochumer Teams Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin. Durch eine Vielzahl von Beispielen wird die aufbereitete Fremdsprachenforschung auch für ausgewiesene TestphobikerInnen verständlich und inspirierend aufbereitet. Der Band gibt ein gutes Korrektiv für die zahlreichen Praxisratgeber auf dem Gebiet des Schreibens.

mw

ExpertInnen der Neurowissenschaften trafen im Winter 2017 an der Freien Universität Berlin bereits zum zweiten Mal auf der internationalen Tagung *Focus on Evidence* zusammen. Der Tagungsband *Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften* ist erfreulicherweise zeitnah 2018 bei Narr Tübingen erschienen. Er bündelt zum einen die vier Vorträge „Verkörperter Kognition: Die Verankerung von Denken und Sprache in

15. Jahrgang
Heft 34

Korrespondenzen

Zeitschrift für Theaterpädagogik

One for each facet of his desire. Every pore is quickly assumed by another potential. These pores observers can offer the protagonist further pores which they can take or let go.

f) The Protagonist quickly re-arranges the desire pores in relationship to the antagonist – as the Protagonist feel it best suits the track of this intention. Discuss what you see.

g) The rainbow of desired person must flow in a line along the edge of the space. The Protagonist now stands in, one by one, each desire, they assume their position of importance for one minute with the antagonist. The antagonist will react according to how the desire accept or force their position and desire. (as the protagonist may lead in the desires – any preferred order). (must first visualization need to start with the Protagonist. If they are created by the antagonist.)

h) The Protagonist re-plays the desire's how they wish to be seen next time, in the future, by the antagonist. Discuss, it would be the change.

i) The group of all desires capture directly from the 2nd placed visualization to the original list. It look again. The desires comment on the changes.

j) The Protagonist argues & tries to convince. Shows desires how it wishes them to change. This occurs as a 4 minute steps, with each of his choice. They should strongly catch and

Coax these desires to match what he would like them to appear as, arguably removing the qualities he doesn't like.

k) (for example, the Protagonist may strongly feel that the mixed desires have "miscombined" their Pores & good desires).

l) All the desired first make a semi-circle to the audience/observers, who decide which are incorrect and which ones make one another. Two desires are left and the two improvise a conflict with each other. The Protagonist observes and decides to join the improv, making a stand with one of the desires only. This is repeated with all of the now coupled desires, each time the Protagonist choosing one to make a stand with.

These are of course variations to this technique: the antagonist, for example, could make their Rainbow of Desire. One end of desire could play off against one another.

Angelo related a funny story today – he was illustrating, following a question on how he would if he had used the Rainbow technique to develop a scripted work and character. He described his experience of doing some developmental subsidiary work with the ESC. He said that he would have loved to explore, for example, a more aggressive & formographic characterisation since they explored her love & following of Hamlet into madness. He cannot now stand her as a weak & helpless victim. But in itself is not funny but then, he continued to the portrayal of Hamlet's father as a ghost. He said that

„REFLEXIONEN PERSPEKTIVEN
20 Jahre Theater der Unterdrückten in Deutschland“

Wahrnehmungs- und Handlungserfahrung“ (Markus Kiefer), „Schreiben mit der Hand: Wichtiger Beitrag zum Schriftspracherwerb oder veraltete Kulturtechnik“ (Petra A. Arndt), „Interaktionen zwischen Sprache und Musik“ (Sebastian Jentschke) und „Von Psycholinguistik und Neurowissenschaften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer“ (Julia Festmann) mit den entsprechenden Ergebnissen einer Transferdiskussion für einen fremdsprachdidaktischen Kontext sowie englischsprachigen Zusammenfassungen. Zum anderen versammelt er zahlreiche Beiträge zum Transfer der

entsprechenden Forschungsergebnisse in den Unterricht und gibt somit ein vielschichtiges empirisches Bild dieses lebendigen Bereichs wieder. Auf diese Weise gelingt es den beiden HerausgeberInnen Heiner Böttger und Michaela Sambanis aktuelle Theorie mit stattfindender (und ggf. auch zu verändernder) Praxis in einem produktiven Miteinander zusammenzuführen und einen für alle Beteiligten fruchtbaren Dialog zu etablieren. Eine nächste Runde FoE startet im Herbst 2019.

mw

ANKÜNDIGUNGEN

„Mehr Drama, Baby“ – Tag der Theaterpädagogik „Mehr Drama, Baby“ fünfter bundesweiter Tag der Theaterpädagogik Freitag, der 3. Mai 2019

„Mehr Drama, Baby!“ Wir feiern 2019 ein kleines Jubiläum! Der Aktionstag, an dem Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spieler*innen öffentlich wird, in ihrer ganzen ästhetischen Vielfalt und zugleich mit ihren ungeschönten Rahmenbedingungen, geht in die fünfte Runde. Der Bundesverband Theaterpädagogik, die ASSITEJ, der Bund Deutscher Amateurtheater, die BAG Spiel und Theater, der Bundesverband Theater in Schulen und erstmals auch der Bundesverband Freie Darstellende Künste rufen erneut auf, diesmal am Freitag, 3. Mai 2019, die ganze Bandbreite dieser Arbeit zu zeigen.

Theater mit und von Nicht-Profis findet an unzähligen Orten statt: an Schulen, in

Kindergärten, Universitäten, Theatern, Bürgerbühnen, in Jugendclubs, Kinder-, Jugend- und Seniorenzentren, Kliniken, Amateurtheatern, freien Gruppen.

Der Tag der Theaterpädagogik möchte vielfältige Begegnungsräume für an theaterpädagogischer Arbeit interessierte Menschen schaffen. Wir rufen alle Lehrer*innen, Workshopleiter*innen, Regisseur*innen, Dramaturg*innen, Tanz-, Musik- und eben Theaterpädagog*innen auf, eine eigene theaterpädagogische Aktivität am Freitag, den 3. Mai 2019 der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es muss nichts Neues oder Auflagewöhnliches vorbereitet werden, die alltägliche Arbeit soll sichtbar werden: offene Probe,

Vorstellung, Workshop, Vor- oder Nachbereitung, Projektpräsentation, Tag der offenen Tür o. a.

Machen Sie mit! Wir veröffentlichen alle Aktionen, die von Montag (29. April) bis Sonntag (5. Mai) stattfinden, auf der Website www.mehrdramababy.de.

Sie können ab sofort bis zum 30. April 2019 Ihre Veranstaltung online anmelden. Die Beteiligung erfolgt unabhängig von der Zugehörigkeit zu einem Verband oder einer Organisation.

Anmeldungen: www.mehrdramababy.de

AUSSCHREIBUNG »shortacts« – Theaterlabor Junge Regie beim 29. Bundestreffen »Jugendclubs an Theatern« vom 15. – 20. September 2019 am SAARLÄNDISCHEN STAATSTHEATER

Wir laden junge Nachwuchs-Theatermacher*innen ein, sich mit Ideen und Konzepten bei den »shortacts« zu bewerben. Wir suchen acht Regiekonzepte aus, an denen ihr während des Bundestreffens arbeiten werdet. Ihr bekommt von uns Räume, Materialien, Spieler*innen und professionelle Coaches zur Seite gestellt, die euch dabei unterstützen, eure künstlerischen Ideen umzusetzen. Unterkunft, Verpflegung und der Besuch des gesamten Festivals sind für die Regisseur*innen frei. Das Bundestreffen »Jugendclubs an Theatern« ist das einzige bundesweite Festival, das die Jugendclubarbeit deutscher Theater präsentiert. Es möchte die Vielfalt und Bandbreite der Arbeitsweisen von Jugendclubs an deutschen Theatern sichtbar machen, ästhetische und inhaltliche

Anstöße geben und mit neuen Theaterformen konfrontieren.

BEWIRB DICH JETZT!

Mit deiner Bewerbung kannst du ein szenisches Konzept einreichen, welches du im Rahmen der »shortacts« verwirklichen möchtest: Was sind deine Visionen? Was empört dich? Wofür brauchst du eine Bühne? Hast du eine Idee, die du immer schon umsetzen wolltest? Dies können auch aktuelle szenische Überlegungen/Impulse aus deiner Jugendclubarbeit sein. Beschreibe uns deine künstlerische Idee und wie du diese umsetzen willst (höchstens eine Seite) und lege einen kurzen Lebenslauf mit bei. Dabei gibt es nur zwei Regeln: Dein Konzept sollte sich in 8 Stunden Probe umsetzen lassen und die Präsentation

nicht länger als 15 Minuten dauern. Wir bieten dir: 10-15 Spieler*innen, Material, Räume, 8 Stunden Vorbereitung, eine Spielfläche, unterstützende Coaches und ein begeisterungsfähiges Fachpublikum. Ein Komitee aus Shortactsmacher*innen der letzten Festivals wird aus den Einsendungen acht Regiekonzepte auswählen. Altersbegrenzung: bis 25 Jahre.

Bewerbungsschluss: 28. Juni 2019

Bewerbung per Mail an:

shortacts@gmail.com

Veranstalter des Festivals 2019:

Saarländisches Staatstheater in Kooperation mit dem Bundesverband Theaterpädagogik e.V.

Offene Werkstatt-Tagung „Video/Install/Play:“ Video in Performing Arts – Möglichkeiten der Arbeit mit Video in theaterpädagogischen Prozessen

Tagungshaus Himbergen
15.11-17.11.2019
Beginn Freitag 18.30 Uhr
Ende Sonntag 13.00 Uhr

Spielerische Inszenierungsmöglichkeiten mit dem Medium Video, mit Matthias Bittner (Freier Medien- und Theaterpädagoge), Kirsten Muntinga und Lukas Günther (Darstellendes Spiel Leibniz Universität Hannover)

Die planende Arbeit am Selbstentwurf trifft auf die spielerisch verfremdenden Möglichkeiten der intuitiven Arbeit mit Video. Hierbei werden Freude am Spiel und medien-spezifische Konstruktionsbedingungen mit der gestalterischen Möglichkeit, Räume zu bauen, verbunden. „**Video/Install/Play:**“ findet seine rahmenden Gesetzmäßigkeiten in drei Spielräumen, die von der Workshopleitung vorbereitet werden.

Hierbei nutzen wir vorproduziertes, „selbsterzeugtes“ und live produziertes Videomaterial.

Alle TN werden diese Spielräume in Kleingruppen durchlaufen und daraus einen eigenen Ablauf in einer resultierenden Abschlusspräsentation am Sonntagvormittag entwickeln.

Der Einsatz von allgemein nutzbaren technischen Apparaturen, die keine bzw. nur geringe Anschaffungskosten generieren (Haushaltstechnologie) wird bei unserer Arbeit bevorzugt, so dass die TN die Inputs auch in ihrem späteren Alltag anwenden können.

Die Werkstatt-Tagung ist offen für alle. Vorerfahrungen in der Medienarbeit sind nicht erforderlich.

Bitte mitbringen: Bewegungsfreundliche Kleidung, die Bereitschaft sich mit dem eigenen (Video-)Bild auseinanderzusetzen. Wenn vorhanden, bitte eigene Aufnahme-gerate für Video/Audio mitbringen.

Die Teilnehmer*innenzahl ist begrenzt, deshalb bitte rechtzeitig anmelden!

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 spätestens bis zum 30. Oktober 2019 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für

Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover überweisen
IBAN: DE 70 2505 0180 0000 5561 06

Anmeldung bis 30. Oktober 2019 bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de oder bei matthias.bittner@gmx.de

Informationen/ Tagungsleitung:
Matthias Bittner matthias.bittner@gmx.de
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.

ÜBER DEN HORIZONT ... UND WEITER GRENZBEREICHE DER KÜNSTE IN DER THEATERPÄDAGOGIK 33. Bundestagung Theaterpädagogik an den Bühnen Halle vom 22.-24. 11. 2019

In der Theaterarbeit fließen schon immer die verschiedensten Künste zusammen. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Grenzen der Kunstbereiche aber noch weiter verflüchtigt – die Künste sind durchlässiger geworden. Das zeitgenössische Theater öffnet sich gegenüber allen Genres und nimmt Impulse aus allen Bereichen der Kunst und der Gesellschaft auf.

Im Fokus der Bundestagung Theaterpädagogik im November 2019 steht das Theater mit unbelebten Dingen: Figuren- und Objekttheater, die theatrale Auseinandersetzung mit Materialien, narrative Arrangements, Installationen etc.

In Workshops, Projektvorstellungen und Impulsvorträgen überprüft und vertieft die Tagung bisherige Konzepte, Formen

und Methoden und tangiert dabei auch Bereiche wie Installation, Performance oder Video.

Weitere Informationen folgen auf der Homepage des BuT: www.butinfo.de

Multiplik - Fortbildungsprogramm des BuT 2019

16. – 17. März 2019, Hamm THEATER FÜR DIE ALLERKLEINSTEN – Ansätze und theaterpädagogische Begleitung

Ausgangspunkte sind die sinnliche Wahrnehmung verschiedener Materialien, entwicklungspsychologische Erkenntnisse und natürlich die Zielgruppe, Kinder ab 2 Jahren. Der Vorstellungsbesuch von »SPUREN« am Sonntag um 16 Uhr ist im Teilnahmebeitrag inbegriffen.

Leitung: Vera Grugel und Anna-Sophia Zimniak arbeiten seit mehreren Jahren in der Theaterpädagogik und anderen Bereichen des HELIOS Theaters mit.

Ort: Helios Theater, Willy-Brandt-Platz 1d, 59065 Hamm

Zeit: Samstag 11-18 Uhr, Sonntag 10-17 Uhr
Kosten: BuT-Mitglieder 145,- €/Nicht-Mitglieder 170,- € (inkl. Vorstellung)

Anmeldung: BuT, Genter Straße 23, 50672 Köln, mail@butinfo.de, www.butinfo.de

4. Mai 2019, Heidelberg und 26. Oktober Düsseldorf

THEATERPÄDAGOGISCHES »DSCHUNGEL-CAMP«

Infos und Hilfestellungen zum (Über-)Leben im theaterpädagogischen Dickicht

Wie sieht es angesichts steigender Zahlen von ausgebildeten Theaterpädagoginnen und -pädagogen mit der Berufssituation und den Marktchancen aus? Kann man als Freiberufler leben bzw. überleben? Welche Marketingstrategien können dabei helfen? Wie sind die Verdienstmöglichkeiten? Weitere Themen sind u.a.: Arbeitsfelder – regionale, überregionale, internationale Vernetzung – Freiberuflichkeit und KSK – Ausschuss TIBA! etc.

Leitungsteam: Raimund Finke, Elisabeth Ostendorp, Ulrike Schilling, André Uelner
Kosten: 40,- € inkl. Getränke

Heidelberg: Samstag, 4.5.2019 von 11-18 Uhr in Kooperation mit dem Landesverband Theaterpädagogik Baden-Württemberg e.V. und der Theaterwerkstatt Heidelberg e.V.,
Ort: Klingenteichstr. 8, 69117 Heidelberg
Düsseldorf: Samstag, 26.10.2019 von 11-18 Uhr, Ort: AstA-Büro der Hochschule Düsseldorf, Münsterstraße 156, 40476 Düsseldorf

Anmeldung: BuT, Genter Straße 23, 50672 Köln, mail@butinfo.de, www.butinfo.de

24.- 25. August 2019, Essen

PERFORMANCE-BIOGRAFIE-LABOR
Performative und biografische Verfahren eignen sich in besonderer Weise, mit

Amateur*innen partizipativ zu arbeiten – sie setzen an Lebenswirklichkeiten der Spielenden an, binden diese in größere Zusammenhänge ein und ästhetisieren das eigene Material, das diese mitbringen. Hier experimentieren wir mit unterschiedlichsten Formaten und performativen und biografischen Verfahren. Dabei orientieren wir uns an den 4 R's des Performancekollektivs Gob Squad: rules, rhythm, reality und risk.

Leitung: Sandra Anklam, u.a. Fachbereichsleiterin für Theater und Systemische Theaterpädagogik an der Akademie der Kulturellen Bildung Remscheid

Cord Striemer, Leitung des TPZ-Ruhr; Regisseur mit Interesse an Biografie und Haltung. Er arbeitet auch als Theaterfotograf mit der Aussage »Theater macht schön«.

Ort: TPZ Ruhr im Kulturzentrum Grend e.V., Westfalenstr. 311, 45276 Essen

Zeit: Samstag 10-18 Uhr, Sonntag 10-16 Uhr
Kosten: BuT-Mitglieder 145,- €, Nicht-Mitglieder: 170,- €

Anmeldung: BuT, Genter Straße 23, 50672 Köln, mail@butinfo.de, www.butinfo.de

13.-15. September 2019, Bremen LEBENSMITTEL ALS INSPIRATIONS- QUELLE FÜR PERFORMANCES

Lebensmittel sind Bestandteil unseres täglichen Lebens und haben viele Bezüge zu Kultur, Religion und Kunstgeschichte. In vielen Fällen sind Lebensmittel auch politisch motiviert und beeinflusst. Daher eignen sie sich sehr gut als Inspirationsquelle für Performance-Ideen. Die Fortbildung ist praxisorientiert und arbeitet mit Beispielen zu Arbeiten der Künstlerin, Konzentrations-Übungen methodisch auf die Umsetzung von Performances hin. Performance-Ideen werden im Plenum und in Kleingruppen im Sinne von cocreation diskutiert, analysiert und konkretisiert.
Leitung: Nezaket Ekici, MA Kunstpädagogin und Meisterschülerin von Marina Abramovic, ihre Werke und 200 verschiedene Performances präsentierte sie in mehr als 50 Ländern auf vier Kontinenten www.ekici-art.de.

Zeit: Freitag 17-20.30 Uhr, Samstag 10-19 Uhr, Sonntag 10-15 Uhr

Ort: Theater Bremen, Goetheplatz 1-3, 28203 Bremen

Kosten: BuT-Mitglieder 155,- €/Nicht-Mitglieder 180,- €

Anmeldung: BuT, Genter Straße 23, 50672 Köln, mail@butinfo.de, www.butinfo.de

12.-13. Oktober 2019, Ludwigsburg

KUSS UND OHRFEIGE – ICH LIEBE DICH/ICH HASSE DICH

Kampf- und Schlagsequenzen im Duo und Chor werden ebenso Thema sein wie die komplexen Momente des Verliebtseins und des sich Berührens. Der Workshop bietet ein breites Spektrum an themenspezifischen Übungen, schauspielpraktischem Handwerk und szenischen Herangehensweisen für den Umgang mit diesen sensiblen Themen und Bühnenmomenten.

Leitung: Claudia Bühlmann, Wien, leitet das Institut Angewandtes Theater. Regisseurin und Lehrende der chorischen Arbeit und Regie, von Improvisation/Schauspiel, Bewegung/Choreografie

Ort: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

Zeit: Samstag 10-19 Uhr, Sonntag 10-15 Uhr
Kosten: BuT-Mitglieder 145,- €/Nicht-Mitglieder 170,- €

Anmeldung: BuT, Genter Straße 23, 50672 Köln, mail@butinfo.de, www.butinfo.de

KOOP

6. – 7. Dezember 2019, Lingen

THEATER IN DER PFLEGE VON MEN- SCHEN MIT DEMENZ

Im interdisziplinären Forschungsprojekt TiP.De werden theaterpädagogische Beschäftigungsangebote für Menschen mit Demenz in Altenpflegeeinrichtungen entwickelt und umgesetzt. Die Wirkung auf die Lebensqualität von Menschen mit Demenz wird erfasst. Ein Symposium zum Projektende präsentiert die Ergebnisse und bietet Raum zum Dialog zu Theater und Pflege im Versorgungsalltag dementiell erkrankter Menschen. Finanzielle Förderung durch den Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) und das Land Niedersachsen (Antragsnummer ZW 6-85003210).

Leitung: Prof. Dr. Stefanie Seeling, Projektleitung TiP.De, Professur für Pflegewissenschaft Franziska Cordes, wissenschaftliche Mitarbeiterin TiP.De, B. Sc. Pflege

(dual), Jessica Höhn, wissenschaftliche Mitarbeiterin TiP.De, M.A./Theaterpädagogin (BuT), Kosten: Keine Teilnahmegebühr, Anmeldung: Weitere Informationen zum Forschungsprojekt:

symposiumtipde@hs-osnabrueck.de, www.hs-osnabrueck.de/de/tipde

Ausschreibung Fritz-Wortelmann-Preis 2019

Beauftragt von der Stadt Bochum richtet das Deutsche Forum für Figurentheater und Puppenspielkunst vom 19. - 22. September 2019 den Wettbewerb um den Fritz-Wortelmann-Preis aus.

Er wird in drei Kategorien ausgeschrieben:

- a) Professioneller Nachwuchs
- b) Erwachsene Amateure
- c) Jugendclubs und Schultheater

Teilnehmen können Theaterprojekte, die Puppen, Figuren, Objekte oder Masken in ihren Stücken verwenden und/oder auf der Bühne mit Animationsformen neuer Medien arbeiten. Ebenso sind Ensembles aus Musik- oder Kunstschulen, Theaterzentren und weiteren Kinder- und Jugendeinrichtungen eingeladen, sich an dem bundesweiten Wettbewerb zu beteiligen.



Als erwachsene Amateure gelten Künstler*innen und Gruppen, die ihren überwiegenden Lebensunterhalt nicht mit ihrem künstlerischen Schaffen bestreiten. Als professioneller Nachwuchs gelten Künstler*innen und Gruppen, deren Abschluss eines künstlerischen Studiengangs oder Einstieg in den Beruf nicht länger als drei Jahre zurückliegt und deren künstlerisches Team mindestens zur Hälfte aus Künstler*innen besteht, die als Nachwuchs gelten.

Aus den Bewerbungen werden bis zu fünfzehn Inszenierungen mit einer Spieldauer von möglichst nicht mehr als 50 Minuten ausgewählt und nach Bochum eingeladen. Fachkundige Jurys vergeben am Ende die Preise in den verschiedenen Kategorien. Der Preis für die jugendlichen und erwachsenen Amateure ist mit jeweils 4.000 Euro dotiert. Der studentische Nachwuchs kann sich über einen honorierten Auftritt und mehrtägigen Aufenthalt bei der FIDENA 2020 freuen. Um einen produktiven Austausch zu ermöglichen und nachhaltige Kontakte anzuregen, sollten die teilnehmenden Gruppen während der gesamten Dauer vor Ort sein. Der Aufenthalt in Bochum wird organisiert und die Fahrten bezuschusst.

Der Fritz-Wortelmann-Preis ist ein Kunst- und Kulturpreis der Stadt Bochum, der 1959 erstmalig ausgelobt wurde und nun zum 46. Mal vergeben wird.

Sie können sich hier den Bewerbungsbogen herunterladen, alle zusätzlich benötigten Unterlagen werden auf dem Bogen gelistet.

Der Bewerbungsschluss ist am 30. April 2019.

Für weitere Infos schreiben Sie bitte eine Mail an fritz@fidena.de oder melden sich unter Tel. (0234) 47720 im Deutschen Forum für Figurentheater und Puppenspielkunst.

Autorinnen und Autoren

Antzack, Stephan B.

antzack@gmail.com
Kunstpädagoge und Historiker, Theaterpädagogin BuT, Fachkraft für Suchtprävention, sozialpsychiatrischer Bezugsbegleiter

Blum, Thomas

thomasblum@posteo.de
MA der Theaterpädagogik an der UdK Berlin; Doktorand bei Prof. Pinkert u. Prof. Mecheril

Boles, Simone

brinkmann_simone@yahoo.de
Theaterlehrerin in Lübeck, Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Theater in Schulen e.V.

Bruns, Friedhelm

info@friedhelm-bruns.de
Theaterpädagogin, Musikvermittler, Kirchenmusiker und angehender Grundschullehrer

Busse, Will

Willi.Busse@gmail.com
Doktorand an der University of Western Australia in Perth

Castro, Aura Celmy

auracastro13@gmail.com
Psychologin in Medellin, Kolumbien. diplom. Theaterpädagogin in Antioquia

Eikel-Pohen, Mona

meikelpo@syr.edu
Dr. phil., Aufbaustudium Darstellendes Spiel, Assistant Teaching Professor of German, Syracuse University, NY.

Fertsch-Roever, Katharina

K.Fertsch-Roever@live.de
Leiterin des Bereichs Theaterpädagogik am Schultheater Studio Frankfurt/M

Handweg, Ute

handweg@bag-online.de
Geschäftsführerin der BAG

Heeg, Günther

Guenther.heeg@gmx.de
Dr. phil., Prof. für Theaterwissenschaft
Direktor des Centre of Competence for Theatre (CCT)

Heinicke, Julius

Julius.heinicke@hs-coburg.de
Dr.phil., Prof. für angewandte Kulturwissenschaften an der HS Coburg, Koord des „Zimbabwe Arts Festival Berlin“

Hentschel, Ulrike

uhen@udk-berlin.de
Dr. phil. Prof. für Theaterpädagogik an der UdK Berlin

Howald, Claudia

claudia.howald@gmail.com
BA in Ethnologie MA in Sozialwissenschaften
diplom. Theaterpädagogin in Antioquia

Juecker, Tina

t.juecker@theater-marabu.de
Schauspieler*in, Regisseur*in beim Theater Marabu, Theaterpädagog*in (BuT)

Klahn, Antje

antje.klahn@web.de
Theaterpädagogin (BuT), Regisseurin und Dozentin

Kleutgens, Inge

i.kleutgens@googlemail.com
Theaterpädagogin (BuT), Regisseurin, Dozentin u. Koordinatorin in entwicklungspolitischen Projekten in Afrika und Südamerika

Koch, Gerd

koch@ash-berlin.eu
Dr. phil. Prof. für „Theorie und Praxis der sozialen Kulturarbeit an der Alice-Salomon-Hochschule bis 2006

Köhler, Norma

norma.koehler@fh-dortmund.de
Dr. phil., Prof. für Theaterpädagogik an der FH Dortmund, Co-Leitung Profilstudium Theaterpädagogik

Ludewig, Alexandra

alexandra.ludewig@uwa.edu.au
Dr. phil. Prof. für Germanistik University of Western Australia.

Meyer, Tania

Tania.meyer@uni-potsdam.de
Dr. phil., des. Prof. f. Darstellendes Spiel/Theater in Schulen an der Universität Flensburg

Ospina Velez, Adriana

adriospinavelez@gmail.com
Psychologin, Dozentin an der Universität Antioquia, Kolumbien. Diplom. Theaterpädagogin in Antioquia

Overkamp, Claus

t.juecker@theater-marabu.de
Schauspieler, Theaterpädagogin BuT, Regisseur im Theater Marabu

Roth-Lange, Friedhelm

rothlange@aol.com
Theaterpädagogin (BuT), Dozent am Institut angew. Theater Wien

Schewe, Manfred

m.schewe@ucc.ie,
Dr Phil, Professor am University College Cork (UCC), Hg von SCENARIO

Sommer, Harald Volker

Harald.volker.sommer@gmx.de
Mag. Phil., Theaterpädagogin BuT, Regisseur, Lehrbeauftragter. Vorstandsmitglied des internationalen Amateurtheaterverbandes (AITA).

Stanescu, Mirona

Dr. phil, Lehrerin für Englisch u. Deutsch. Dozentin an der Babe -Bolyai Universität Cluj-Napoca/ Rumänien

Stumpp, Tobias

theater@tobias-stumpp.de
Theaterpädagogin, Mitglied der Kulturkosmonauten. u. des klima Theaters St. Gallen

Träger, Carlotta

carlottatraeger@yahoo.de
Schauspielausbildung am Centro Universitario Teatrale in Perugia, stud. Theaterpädagogin in Lingen

Zinsmaier, Isabelle

isazin@web.de
Doktorandin an der JGU Mainz; Theaterpädagogin am Schauspielhaus Zürich und Performerin im Frankfurter zaungäste Kollektiv

Themenschwerpunkt Heft 75:

Didaktik und Theaterpädagogik (Redaktionsschluss: 15. Juli 2019)

Verantwortliche Herausgeberinnen:

Ulrike Hentschel, Mail: uhen@udk-berlin.de

Mira Sack, Mail: mira.sack@zhdk.ch

Die Rubrik Rezensionen wird von Maik Walter betreut. Mail: maik@zedat.fu-berlin.de

Anzeigen

Applied Theatre – künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft

NEU!

MASTERSTUDIUM an der Universität Mozarteum Salzburg

Studienbeginn Herbst 2019

Weitere Informationen unter <http://schauspiel.moz.ac.at/seiten/applied-theatre/info.php>



**Thomas
Bernhard
Institut**



Bewerbungen
bis
5. Mai 2019

BEGEGNUNG · BETEILIGUNG

RAUM · EMBODIMENT

**Kristina Nauditt,
Gerd Wermerskirch**
RADIKAL BETEILIGEN
30 Erfolgskriterien und Gedanken zur
Vertiefung demokratischen Handelns
167 S., Abb. · ISBN 978-3-89797-102-8

James I. Kepner
KÖRPERPROZESSE
Ein gestalttherapeutischer Ansatz
Vorwort Joseph C. Zinker:
»Körperprozesse und Psychotherapie«
304 S. · ISBN 978-3-926176-07-3

Lilian Seuberling
EMBODIED RELATIONS
Theaternahe
Therapieformen

GESTALT THERAPIE
Forum für Gestaltperspektiven
Dt. Vereinigung für Gestalttherapie, DVG
ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährl.; 90-120 S.

ZEITSCHRIFT FÜR GESTALTPÄDAGOGIK
Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) e.V.
ISSN 1615-6404 · 2 Hefte jährlich; jeweils 64 S.

384 S., Abb., Tab.
978-3-89797-112-7

Infos zu Büchern, Zeitschriften, Service: www.ehp-verlag.de
EHP - Verlag Andreas Kohlhage
Tel. 02332-666-4207 · PF 1460 · 58259 Gevelsberg
Alle Bücher sind auch als E-Book erhältlich!

**SCHULTHEATER
STUDIO
FRANKFURT**

Theaterpädagogisches Zentrum

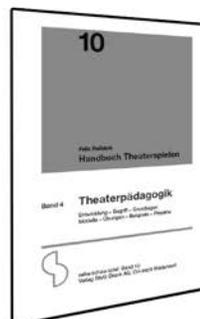
Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel und
Schultheater, Service, Projekte und mehr:
Fort- und Weiterbildung von professionellen
Theaterpädagog_innen und Theaterlehrkräften
steht im Zentrum unserer Arbeit, die sich an
den Qualitätsmaßstäben der Bundesverbände
Theaterpädagogik BUT und Theater in Schulen
BVTs orientiert.
Unser Programm „**Lust auf Theater**“
erhalten Sie auf Anfrage kostenfrei!

Schultheater-Studio Frankfurt Hammarskjöldring 17a – 60439 Frankfurt
Telefon: 069 212 320 44 – Fax: 069 212 320 70 – schultheater@live.de – www.schultheater.de



Wir sind ein Team erfahrener
Theaterpädagoginnen und setzen
der schnellen Welt des Versand-
buchhandels Einmaliges entgegen:
kompetente Beratung,
kundenfreundliche Zahlung per
Rechnung und ein Programm mit
über 1000 Titeln, darunter mehrere
Fachbücher, die Sie nur bei uns
finden werden. Viel Spaß beim
Stöbern in unserem Shop unter:

www.theaterbuchversand.de
Hammarskjöldring 17a * 60439 Frankfurt
Tel.: 069/ 212 306 08 * Fax: 069 212 707 52
E-Mail: [theaterbuch\(at\)live.de](mailto:theaterbuch(at)live.de)



Anzeigenschluss

für das Heft 75 ist **15.09.2019.**
Anzeigen-Annahme: Schibri-Verlag
Telefon: 039753/22757
Mail: helms@schibri.de

Oberonstraße 20
59067 Hamm

02381-44893
info@btkhamm.de

Bildungswerk
für Theater und Kultur



Das Arbeitsfeld des Klinikclowns

04./05. Mai 2019 Basisarbeit Clown
25./26. Mai 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 fünftägiger 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. 14 Wochen Kreativität vom 23.04.-26.07.2019 mit Kursthemen aus den Bildenden und Darstellenden Künsten und rund um das Figurentheater.

23.04.-27.04.19 **Spiele-Darstellen-Gestalten** Jana Altmanová
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

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.**

25.03.-29.03.19 **Maskenbau** Anfänger*innen & Fortg. Silke Geyer
25.03.-29.03.19 **Das Spiel mit der Marionette** Anf. & Fortg. Raphael Mürlle
01.04.-05.04.19 **Figurenbau aus Latex** Anf. & Fortg. Annekatrin Heyne
23.04.-27.04.19 **Kaninchen-Katze-Papagei**
Handpuppentiere genäht -Anf. & Fortg. Doris Gschwandtner
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 G. Glover/ A. Klatt
Puppentheater Tanz Stimme Klang Performance
11.06.-15.06.19 **Vom Holzklotz zum Holzkopf** Schnitzen Jürgen Maaßen
17.06.-21.06.19 **The power of the puppet** Fortgeschrittene Neville Tranter
Die Puppe als Schauspieler
22.07.-26.07.19 **Puppen aus dem Nichts** Ingo Voitke
Figurenbau & -spiel mit einfachen Mitteln
zum Einsatz in pädagogischen Berufsfeldern

Fortbildung **Der Clown - Das clowneske Spiel 2019** Thilo Matschke

20.05.- 24.05.2019 Der Clown Ib -Anfängerstufe
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 **Werkchau** 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 2020** Dozent **Jürgen Janning**

Einführung (nicht verpflichtend) **09.11.19**, Sa 15.30-18.30 Uhr
Kurstermine 2020 I 25./26.01. II 07./08.03. III 28./29.03. IV 16./17.05.
V 29./30.08. VI 26.09./27.09. VII 24./25.10. VIII 14./15.11.2019
Abschluss 28.11.2020, Erzählabend 19 Uhr

FREIE KURSE WOHENKURSE

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

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. Zwiefka
25.03.-29.03.19 **Kreatives Schreiben -Metapher, Allegorie** Fortg. Karen K. Rosenberg
01.04.-05.04.19 **Szenisches Arbeiten - Schauspiel** Fortgeschr. Tony Glaser
06.05.-08.05.19 **Rhythmus und Klang**
Werkstatt für ungewöhnliche Musikinstrumente Christoph Studer
13.05.-16.05.19 **Improtheater** Anfänger*innen Bernd Witte
20.05.-23.05.19 **Stimme genießen** Stimm- und Sprechtraining Dorothea Theurer
03.06.-07.06.19 **Was Theater ist - Was Theater kann!**
Werkstatt für kreatives Spiel -Anf. & Fortg. Thos Renneberg
17.06.-23.06.19 **Musik total** Hören - Improvisieren - Experimentieren J.Grip/P.Bord
Mitwirkung bei BoBiennale Langendreertag
24.06.-28.06.19 **Leichter und effizienter kommunizieren** Martina Mann
01.07.-05.07.19 **Die Kunst des Schauspielens** Fortgeschr. Tony Glaser
15.07.-19.07.19 **Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte**
Mehr Farbe im Beruf Bildnerisches Gestalten Sylvia Zipprick
22.07.-26.07.19 **Pantomime Grundtechniken** -Anf. & Fortg. H.-J. Zwiefka
11.08.-17.08.19 **Der Clown - Miniinszenierungen** -Fortgeschr. Thilo Matschke

FREIE KURSE WOHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

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. Tschschow J. Larys
23.03.-24.03.19 **Charakterfindung** Figurenspiel
Wenn die Figur anderer Meinung ist Michael Hepe
29.03.-31.03.19 **POETRY Slam** Jana Heinicke
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 Anne-Kathrin Klatt
Tanzen nach Anna Halprin
04.05.-05.05.19 **Alexandertechnik** Körperwahrnehmung Irene Schlump
11.05.2019 **Kleine Spielformate** für szenisches Erfinden & Spielen
zur Anwendung im pädag. Bereich Marion Gerlach-Goldfuß
11.05.-12.05.19 **Stimme & Präsenz** Kommunikationsseminar R.P. Kleinen
18.05.-19.05.19 **TaKeTiNa** Rhythmus als Herzschlag des Lebens L. Berger/B. Westphal
18.05.-19.05.19 **Improtheater** Let's flow Fortgeschrittene Bernd Witte
25.05.-26.05.19 **Schaumstoffbohrer, Kugelanspitzer ...**
Spezialwerkzeuge für den Figurenbau Michael Hepe
01.06.-02.06.19 **Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte**
Theater Direkt Theaterpädagogik Esther Reubold
14.06.-16.06.19 **Aus dem Vollen schöpfen** Anfänger*innen & Fortg.
Body-Mind Centering® & ContactImprovisation Comedia Budde
21.06.-23.06.19 **Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte**
Eierkopf & Modgesicht Figurenköpfe aus Styropor D. Gschwandtner
28.06.-30.06.19 **Die Kunst des Schauspielens** -Anfänger*innen Tony Glaser
28.06.-30.06.19 **Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte**
Bau und Spiel einer Vertrauensfigur Silke Geyer
06.07.-07.07.19 **Vom Lampenfieber zum Auftrittsmut** Renate Coch

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.

f

Bochum
vergift

FRITZ

19. - 22.9.2019

46. Fritz-Wortelmann-Preis der Stadt Bochum
für Figurentheater und Puppenspielkunst

www.fidena.de

Jugendclubs
und Schultheater:
Jetzt
bewerben!

STADT
BOCHUM

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Kultur und Medien