





Universität der Künste Berlin  
Berlin Career College

Zertifikatskurs

## Künstlerisches Erzählen

Die Weiterbildung Künstlerisches Erzählen – Storytelling in Art and Education führt innerhalb von 18 Monaten in das Handwerk des mündlichen Erzählens ein: Repertoirebildung und Erzählpraxis, didaktische Vermittlungskompetenz und Reflexionsfähigkeit sowie die theoretischen Hintergründe dieses Genres der Darstellenden Künste. Begleitet werden die Teilnehmenden von hochkarätigen, internationalen Erzähler\*innen sowie Expert\*innen für Stimme, Bewegung und Erzählstoffe.



[www.udk-berlin.de/ziw/kurse](http://www.udk-berlin.de/ziw/kurse)

Laufzeit: 17. Sept 2021 bis 19. Feb 2023

## ÜBUNGSLEITER\*IN DARSTELLENDEN KÜNSTEN für Tanz und Theater

Bildungswerk   
für Theater und Kultur

Für Menschen, die die spartenübergreifende Tanz- und Theaterarbeit im beruflichen, ehrenamtlichen oder privaten Rahmen vermitteln wollen.

### Inhalte

- Einführung in die zeitgemäße Verbindung von Tanz- und Theater
- Grundlagenvermittlung Schauspiel und Tanz, Stilmitteln
- Einblicke in die Regie- und Choreografiearbeit
- Grundkenntnisse in Dramaturgie
- Erste Schritte zur Durchführung von Tanz- und Theaterprojekten
- Reflexion eigener Spielleiterpraxis

Abschlusszertifikat „Übungsleiter\*in Darstellende Künste für Tanz und Theater“

### Dozent\*innenteam

Birgit Götz (Choreografin, Tanzvermittlerin)  
Matthias Damberg (Schauspieler, Theaterpädagoge)

### Termine

02./03.10.2021 23./24.10.2021  
06./07.11.2021 22.-26.11.2021 04./05.12.2021

Kosten: 1.345,00€  
(Bildungsscheck/-prämie können angerechnet werden)

In Kooperation mit

Adlerstr. 83  
44137 Dortmund  
Tel. 0231/534525-25  
www.kobi.de  
potreck@kobi.de

KOBI

Oberonstraße 20 59067 Hamm 02381-44893 info@btkhamm.de www.btkhamm.de

# WEITER BILDUNGS ANGEBOTE

Figurenbau und -spiel  
Maskenbau und -spiel  
Schauspiel  
Stimmbildung  
Erzähltheater  
Licht- und Tontechnik  
Theatertherapie  
Clownerie

Figurentheater-Kolleg, Bochum  
[www.figurentheater-kolleg.de](http://www.figurentheater-kolleg.de)

# Inhalt

## Editorial

Gesellschaftliche Herausforderungen -  
Theaterpädagogische Arbeitshaltungen  
*Ute Handweg, Norma Köhler*

## Thementeil

Zur Notwendigkeit einer Transformation kultureller  
Bildungspraxis in postglobalen, postdigitalen und  
posthumanen Zeiten ...  
*Susanne Keuchel*

Standortgebundenheit und Ungleichheitssensibilität  
*Aladin El-Mafaalani*

Aufgreifen, befragen, anwenden  
Das Internationale Übereinkommen über das Verhalten und zur  
Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET)  
*Ute Handweg*

Theaterpädagogik als ästhetische Diskurspraxis  
Potenziale einer Profession in gesellschaftlicher Verantwortung  
*Norma Köhler*

Demokratie als Lebenshaltung  
Konferenzen im künstlerischen Forschungsformat  
*Dorothea Hilliger*

Theaterpädagogische Arbeitshaltung –  
Eine Choreographie im Wechselspiel zwischen vier Positionen  
*Isabel Dorn*

Die gesellschaftliche Relevanz der Theaterpädagogik  
Plädoyer für eine Wirkungsforschung  
*Jan Siebenbrock*

Verhandlungsräume  
Wie das *Folkstheater* des Club Real die Stadtgesellschaft  
aufmischt  
*Hanne Seitz*

Zur Formatierung des Sprechens durch und über Theater –  
Eine Vorstellung der *melken-AG*  
*Autor\*innen-Kollektiv melken-AG*

Meeting Points und Safer Spaces  
Eine rassismuskritische Nicht-Begegnung ohneeinander  
*Céline Bartholomaeus*

Storytelling in Education  
Projekte und Studien zum freien Erzählen im  
bildungspolitischen Kontext  
*Kristin Wardetzky*

Für ein gewaltarmes Theater  
Gewaltreflexive Diskurse in theaterpädagogischen  
Prozessen  
*Ari Nadkarni*

Offenes Spiel – Offene Haltung  
Eine Vermessung  
*Claus Mischon*

Das Individuum: „Kampfdurchtobte Vielheit“ (Brecht) &  
„Haltung des Probenleiters (bei induktivem Vorgehen)“  
(Brecht) Fundsachen  
*Gerd Koch*

Welche theaterpädagogische Arbeitshaltung passt zu mir?  
Eine Selbstbefragung im Krisenmodus  
*André Studt*

Fremdem begegnen –  
Gedanken zur Theaterpädagogik in Zeiten der Pandemie  
*Malte Pfeiffer* 51

## Magazin

TUKI - Theater & Kita Berlin in Zeiten von Corona  
Vom Versuch der theaterpädagogischen Arbeit mit den  
Jüngsten in der Distanz  
*Isabel Feifel, Caroline Heinemann, Ann-Marleen Stöckert* 55

Be curious – not furious!  
Wie die Hochschule für Künste im Sozialen (Ottersberg) und  
das Festival flausen + BANDEN! (Oldenburgisches Staatstheater)  
ihre geplante Kooperation durch die Corona-Krise gerettet haben  
und was für Erkenntnisse daraus entstanden sind  
*Maren Witte* 58

Lebensbiographien mitgestalten –  
Mein persönlicher Weckruf  
an die theaterpädagogische und kulturelle Arbeit  
*Sophia Grüdelbach* 61

MEMORIA –  
Dem Menschsein eine neue Bühne geben  
*Eyal Lerner, Brigitta Ritter* 63

Lebensmittel als Inspirationsquelle für Performances  
Eine Multiplikator\*innen-Fortbildung des BuT  
am Stadttheater Bremen mit Nezaket Ekici  
*Stephan B. Antczack* 67

Theaterpädagogik in Japan –  
Eine Spurensuche  
*Otone Sato* 69

Mpumalanga Rising: We are all meant to shine!  
Über ein Theaterprojekt in Südafrika oder:  
Schöner Scheitern auch für Fortgeschrittene oder:  
Gut gemeint ist lange noch nicht gut!  
*Sandra Anklam* 71

Theaterpädagogik und immersives Theater –  
Eine Begegnung  
*Leonora Peuerböck* 74

Meinungen, Wünsche, Positionen – Theaterpädagog\*innen antworten 77  
Ein Feedback – zusammengestellt aus einer Umfrage des BuT e.V.  
*Andreas Poppe*

#nextlevel: 80  
Theaterpädagogische Sichten auf den digitalen Transformationsprozess.  
Ein Rückblick  
*Leona Söhnholz*

## Notiz

Ehrung „Lifelong Achievement Award“ für Ute Handweg  
*Gerd Koch* 82

## Aus dem Deutschen Archiv für Theaterpädagogik

Rohdaten unterdrückter Stimmen.  
Das DATP als Archiv theaterpädagogischen Gegenwissens  
*Andreas Wolfsteiner* 83

## Rezensionen

## Ankündigungen

## Autor\*innen

### Themenschwerpunkt Heft 78

Redaktionsschluss 15. Januar 2021

#### Digitalität

Hefredaktion: Simone Boles, Wolfgang Sting

E-Mail: simoneboles13@gmail.com; wolfgang.sting@uni-hamburg.de

### Themenschwerpunkt Heft 79

Redaktionsschluss 15. Juni 2021

#### Produktivität der Krise

Hefredaktion: Ole Hruschka

E-Mail: ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

**Rezensionen** an Maik Walter, E-Mail: maik@zedat.fu-berlin.de, Redaktionsschluss jeweils wie Themenschwerpunkt.

## Impressum – Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZfTP)

<b>Gründungs-herausgeber:</b>	Prof. Dr. Gerd Koch, <a href="mailto:koch@ash-berlin.eu">koch@ash-berlin.eu</a> Prof. Dr. Florian Vassen, <a href="mailto:florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de">florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de</a>
<b>Herausgeber*innen:</b>	Simone Boles, <a href="mailto:simoneboles13@gmail.com">simoneboles13@gmail.com</a> Ute Handweg, <a href="mailto:handweg@bag-online.de">handweg@bag-online.de</a> Prof. Dr. Ulrike Hentschel, <a href="mailto:uhen@udk-berlin.de">uhen@udk-berlin.de</a> Dr. Ole Hruschka, <a href="mailto:ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de">ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de</a> Prof. Dr. Norma Köhler, <a href="mailto:norma.koehler@fh-dortmund.de">norma.koehler@fh-dortmund.de</a> Andreas Poppe, <a href="mailto:a.poppe@hs-osnabrueck.de">a.poppe@hs-osnabrueck.de</a> Friedhelm Roth-Lange, <a href="mailto:rothlange@aol.com">rothlange@aol.com</a> Prof. Dr. Mira Sack, <a href="mailto:mira.sack@zhdk.ch">mira.sack@zhdk.ch</a> Prof. Dr. Wolfgang Sting, <a href="mailto:wolfgang.sting@uni-hamburg.de">wolfgang.sting@uni-hamburg.de</a>
<b>Archiv:</b>	Online-Archivierung und -Recherche: <a href="http://www.archiv-datp.de">www.archiv-datp.de</a>
<b>Hefredaktion:</b>	Ute Handweg, Norma Köhler <i>Aus dem Archiv:</i> Katharina Kolar, <a href="mailto:k.kolar@hs-osnabrueck.de">k.kolar@hs-osnabrueck.de</a> <i>Rezensionen:</i> Maik Walter, <a href="mailto:maik@zedat.fu-berlin.de">maik@zedat.fu-berlin.de</a>
<b>Verlag:</b>	Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
<b>Postanschrift:</b>	Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um. Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, <a href="http://www.schibri.de">http://www.schibri.de</a> E-Mail: <a href="mailto:info@schibri.de">info@schibri.de</a>
<b>Grafische Gestaltung:</b>	Satz/Layout: Nicole Helms Cover: 123comics, <a href="http://www.123comics.net">www.123comics.net</a>
<b>Copyright:</b>	Alle Rechte bei den Autor*innen/all rights reserved
<b>Preis:</b>	Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber*innen-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. Für den Anzeigeninhalt sind allein die Inserent\*innen verantwortlich.

**Bestelladressen:** Buchhandel • Schibri-Verlag • Verbände (siehe unten)

ISSN 1865-9756

### Verbände



Kontakt: [info@bag-online.de](mailto:info@bag-online.de)



Kontakt: [mail@butinfo.de](mailto:mail@butinfo.de)



Kontakt: [info@bvts.org](mailto:info@bvts.org)



Kontakt: [florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de](mailto:florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de)

### Gefördert vom



## Hinweise für die Autor\*innen der Zeitschrift für Theaterpädagogik

- Bitte reichen Sie Ihre Beiträge als Word-Datei im docx-Format ein.
- Bitte möglichst wenig formatieren: kein Blocksatz, keine Wort- und Zeilentrennungen, keine Unterstreichungen.
- Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel), darunter der Name der\*des Autor\*in. Bitte den Titel möglichst kurz und prägnant fassen.
- Zwischentitel bitte nicht besonders hervorheben, sondern frei einsetzen (die Schriftgröße wählt der Verlag).
- Fußnoten als Endnoten formatieren.
- Anmerkungen und Literaturangaben bitte an das Ende des Manuskripts setzen und sparsam verwenden.
- Bitte keine Hyperlinks in den Text einbauen, da diese sehr aufwendig bearbeitet werden müssen.
- Zur Vereinheitlichung der gendgerechten Schreibweise im Heft bitten wir die Autor\*innen das Gendersternchen zu verwenden.
- Abbildungen bitte nicht in das Manuskript einbauen, sondern separat als Anhang und im Format jpg senden.
- Bei eingesandten Fotos bitte die Namen der Fotograf\*innen benennen.
- Für die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der auf Fotos abgebildeten Personen sind die Autor\*innen verantwortlich.
- Bitte angeben: Postadresse für die Versendung des Belegexemplars, E-Mail-Adresse und kurze Angabe für das Autor\*innenverzeichnis (max. 150 Zeichen).

Honorare können leider nicht gezahlt werden. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autor\*innen gesandt. Weitere Exemplare dieses Heftes können mit 30% Preisnachlass bezogen werden.

Vielen Dank!

## EDITORIAL

### Gesellschaftliche Herausforderungen – Theaterpädagogische Arbeitshaltungen

In der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZFTP) finden sich Beiträge, die in theaterpädagogischer Perspektive mit dem Verhältnis von Gesellschaft und Theater befasst sind. Damit ist ein weiter Horizont gespannt, der auf die Befragung von und die Orientierungssuche nach Aufmerksamkeitsrichtungen und Prioritäten einer Theaterpädagogik im gesellschaftlichen Wandel abzielt.

Ein Herauszoomen und Befragen des theaterpädagogischen Selbstverständnisses macht regelmäßig Sinn in einer sich vielfältig ausdifferenzierenden und sich weiterentwickelnden Gesellschaft und vor allem aktuell in einer Zeit, in der sich auch Theateransätze, -formate und -felder erweitern, die Kartografie der Theaterlandschaft von und mit sogenannten nicht-professionellen Darsteller\*innen sich verändert, Partizipation und Demokratieförderung als Perspektiven Kultureller Bildung in den Vordergrund gerückt werden. Soziale Herausforderungen konturieren sich spürbar, Lebensgrundlagen und -bedingungen vieler Menschen sind faktisch vermehrt zu befragen und öffentliche Diskurse verschärfen sich.

Zudem verweisen das erweiterte Verständnis von Theatralität und die geisteswissenschaftliche Aufmerksamkeit für ‚cultural performances‘ auf die Durchwobenheit und dezidierte Schnittmenge von sozialen und ästhetischen Aspekten und Dimensionen. Damit wird auch deutlich hervorgehoben, was längst bekannt und doch in der Konturierung von (Arbeits-)Feldern, Disziplinen und Projekten vernachlässigt wird, dass das Theater (respektive die Theaterpädagogik) in die Gesellschaft eingebettet ist und so einerseits gesellschaftlich beeinflusst wird, andererseits aber (intendiert oder nicht) performativ wirkend Gesellschaft mitgestaltet. Zu einem solchermaßen konturierten Professionsdiskurs gehört das Nachdenken über die eigenen Aufmerksamkeitsrichtungen und Einstellungen sowie die eigene Rolle, die wirkmächtig in der Projektpraxis, abgeleitet davon aber auch gesellschaftlich wahrnehmbar werden.

Grundlegend ist die Theaterpädagogik derzeit betroffen und herausgefordert von der Corona-Krise.

Sie markiert den Hintergrund einer „Jahrhundert-Herausforderung“ (Angela Merkel im Oktober 2020). Der Virus hat die Welt bereits einschneidend verändert und auch Theaterpädagog\*innen sind bei allem erkennbaren Rollenverlust dabei, Rollen (wieder) oder neu zu erfinden.

Neben den Fragen der Existenz stellen sich auch hier Handlungsfragen in Bezug auf Adressat\*innengruppen und Arbeitskontexte, den öffentlichen Diskurs und verhängte Maßnahmen zur Eindämmung des Virus. Wie begegnen wir einander auf den sozialen, den digital-analogen Bühnen der theaterpädagogischen Praxis und Auseinandersetzung? Welche Art von Arbeit wird für welche Idee von Zukunft vorgedacht und warum und wie bereits umgesetzt?

Das Heft widmet sich in der Zusammenschau der eingereichten Texte<sup>1</sup> auch dem Innehalten und Nachdenken über die oben skizzierten Aspekte – hier nicht (nur) als Lobbyarbeit, sondern zuvorderst als Selbstbefragung – punktuell dezidiert und ausführlich oder als ein Aspekt eines Beitrags, in jedem Fall quer durch alle Rubriken.

Das entspricht unserem Gedanken zur Gliederung des Heftes hinsichtlich der Pandemie, die thematisch keine Priorisierung oder Bündelung von dezidierten Bezugnahmen per eigener (Unter) Rubrik vornimmt: eben weil die Pandemie zwar umfassend und grundlegend ist, aber andere gesellschaftliche Herausforderungen und Schief lagen nicht weniger virulent macht – im Gegenteil: „...das sichtbar macht, was in unseren Gesellschaften fehlt, was wir fahrlässig geschwächt haben, welche Ungleichheiten toleriert, wem Anerkennung verweigert wurde und wem angemessener Lohn.“ (Emcke 2020)<sup>2</sup>

„Die Frage nach dem Warum und Wozu und daraus abgeleitet nach dem Wie theaterpädagogischer Arbeit kann als ein Dauerbrenner im Feld der Theaterpädagogik angesehen werden“ (Hentschel, Sack 2019, 3)<sup>3</sup>, schreiben die Heftmoderator\*innen der vorletzten Ausgabe der ZFTP und begründen damit den Heftschwerpunkt, welcher unter dem Titel „Didaktische Positionen“ (ebd.) Fragen von professionellem Selbstverständnis und Haltung thematisiert. Den Professionsdiskurs weiter zu befeuern, ist auch Anliegen dieser Ausgabe. Allerdings ist mit dem vorliegenden Heft die Vogelperspektive noch weiter gezoomt und die Haltung weniger eine Frage der Haltung zur Vermittlung als zur Arbeit selbst. Das Feld der Theaterpädagogik wird hier auf eine Perspektive, die gesellschaftliche Herausforderungen mit in den Blick nimmt, zurückgeworfen und stellt die Frage nach dem *Was* und von dort aus nach dem *Warum* und dem *Wie*.

Interessant ist, dass diese Fragen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen von verschiedenen Ausgangspunkten angegangen werden können.

In der Gesamtschau der Texte zeigt sich dabei hinsichtlich des Haltungsbegriffs, dass es mehr um Resonanzen und Aufmerksamkeitsrichtungen geht, weniger um handfeste Antworten auf gesellschaftliche Fragen. Und genau so bleibt der Terminus produktiv als Arbeitsbegriff und Bezugsgröße. So ist es eine Stärke, dass der Haltungsbegriff vielfältig ausbuchstabierbar und dimensionierbar ist und bleibt – wie es zuletzt auch die ‚Ständige Konferenz Theater an Hochschulen‘ 2019 in Dresden herausgearbeitet hat.

Tagungsband: Spaniel, Matthias / Wieser, Dorothee (Hrsg.). Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung. kopaed München (ca. 240 Seiten, erscheint im Frühjahr 2021).

## Gesellschaftliche Herausforderungen – Theaterpädagogische Arbeitshaltungen

So wenig wie es um Antworten auf gesellschaftliche Missstände geht, fokussiert dieses Heft Handlungsfragen allein mit Bezug zum Habitus (Bourdieu) oder spielerisch/theatral zum Gestusbegriff bei Brecht. An der Schnittstelle zwischen Sozialität und Ästhetik wird das prozessuale und performative Geschehen zu einer Arbeitsaufgabe.

Entsprechend haben wir die Gliederungsstruktur der Beiträge gesetzt:

Zu Beginn führen übergeordnete Perspektiven, die gesellschaftlich Position beziehen und aus dieser Perspektive eine Herausforderung für die Theaterpädagogik darstellen, in die thematische Auseinandersetzung ein: Aus kulturpolitischer Blickrichtung formuliert Susanne Keuchel grundlegende Fragen aus dem Kontext Kultureller Bildung, gefolgt von Aladin El-Mafaalani, der Chancengerechtigkeit in erziehungswissenschaftlicher Weise thematisiert. Mit internationaler und politischer Perspektive blickt Ute Handweg auf das Internationale Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagog\*innen (ÜVET) und markiert Chancen und Potenziale einer Berufsgruppe.

Norma Köhlers Beitrag bildet das Gelenkstück zum dezidiert theaterpädagogischen Diskurs und thematisiert ästhetische Praxis in gesellschaftlicher Verantwortung. Ausrichtungen und Formatierungen aktueller und notwendiger Diskurse für die Theaterpädagogik formuliert Dorothea Hilliger. Während Isabel Dorn Verortungsperspektiven innerhalb von Aufmerksamkeitsrichtungen zur Generierung einer theaterpädagogischen Arbeitshaltung im sozialen Kontext vorstellt, fordert Jan Siebenbrock eine Wirkungsforschung zur gesellschaftlichen Relevanz theaterpädagogischer Praxis.

Dass und wie Menschen in, mit und anlässlich von Kunst und als Publikum in Diskurspraxen hineingeholt werden können, stellen die anschließenden drei Beiträge vor:

Hanne Seitz stellt als Inspiration für die Theaterpädagogik das *Folkstheater* des Club Real vor. Das melken-AG-Kollektiv und Céline Bartholomaeus legen den Fokus auf (Nach)Gespräche und Räume rund um die Inszenierungspraxis und akzentuieren damit verschiedene Leerstellen und Notwendigkeiten von Aufmerksamkeit.

Im daran anschließenden Teil werden Perspektiven in konkrete Praxisansätze und Arbeitskontexte hinein scharf gestellt:

Kristin Wardetzky bleibt beim Theater als Diskursraum mit dem Blick auf das Storytelling im bildungspolitischen Kontext und macht eine internationale Vergleichsperspektive von Ansätzen deutlich. Ari Nadkarni fokussiert mit dem Gedanken an gewaltsensible Interaktion Beispiele, Ansätze und Methoden für gewaltfreie Kommunikation. Claus Mischon, dem Kreativen Schreiben verbunden, setzt sich wort- und gedankenspielerisch mit theaterpädagogischer Arbeitshaltung auseinander. Gerd Koch wendet sich der Theatertradition zu und damit dem Brecht'schen

Blick auf das Individuum. Er bietet Bedenkenswertes für die Beziehungspraxis in Projekten an. Auch bei André Studt geht es um das Individuum, welches er selbst und im Kontext seines Berufsfeldes (Hochschule) darstellt. Herausgefordert durch die Corona-Krise nimmt der Autor eine Kritik und Selbstbefragung vor. Malte Pfeiffers anschließende Überlegungen beziehen sich ebenfalls auf den Hochschulkontext und den Umgang mit den Corona-Gegebenheiten. Er nimmt Gedanken von Studierenden zum Anlass, über theaterpädagogische (Aus)Bildung nachzudenken.

Eine Besonderheit bietet dieses Heft hinsichtlich der Cover-Gestaltung, die für einen eigenen künstlerischen Zugriff steht. Als ‚graphic comment‘ hat das Kollektiv 123comics nach Sichtung der Autor\*innen-Texte seine Akzentuierungen und Interpretationen zeichnerisch auf Vorder- und Rückseite der vorliegenden Ausgabe verdichtet.

Zudem ist anzumerken, dass beim Wechsel in den *Magazinteil*, viele Texte dem Thema der Ausgabe dezidiert verbunden bleiben: Isabel Feifel, Caroline Heinemann und Ann-Marleen Stöckert stellen ein exemplarisches Projekt von TUKI zum Umgang mit den Corona-Bedingungen vor, Maren Witte berichtet aus Hochschulperspektive von einer Kooperation (flausen + BANDEN! Festival) im Kontext von Corona und die Theaterpädagogin Sophia Grüdelbach formuliert einen persönlichen Weckruf in Zeiten der Pandemie.

Internationale Perspektiven und Projekterfahrungen, immer auch verknüpft mit Fragen der Haltung, eröffnen: Brigitta Ritter und Eyal Lerner, die ein Theaterprojekt zum Thema Erinnern vorstellen; Stephan B. Antzack, der die internationale Performance-Künstlerin Nezaket Ekici in einem Workshop erlebt hat; Otone Sato, die sich mit der Theaterpädagogik in Japan auseinandersetzt und Sandra Anklam, die von einer Projekterfahrung in Südafrika berichtet.

Anschließend wird das *Immersive Theater* von Leonora Peuerböck vorgestellt. Den Abschluss des Magazinteils bilden Berichte zu Studien und Tagungen. Andreas Poppe berichtet von einer Umfrage unter Theaterpädagog\*innen und Leona Söhnholz reflektiert die Tagung „#nextlevel“.

In der Rubrik *Archiv* wirft Andreas Wolfsteiner (als Nachfolger von Marianne Streisand) einen zum Heftthema passenden Blick auf die Geschichtsschreibung der Theaterpädagogik.

Katharina Kolar danken wir für die dazugehörige Verantwortung und Umsetzung und Maik Walter für die Redaktion der Rubrik *Rezensionen*.

Alles Gute und bleiben Sie/bleibt wohlauf,

Ute Handweg und Norma Köhler

## Anmerkungen

1 <https://bag-online.de/aktuell/aktuell.html> (letzter Zugriff 10.10.2020)

2 Emcke, Carolin (2020), in: <https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/politik/corona-krise-journal-in-zeiten-der-pandemie-e584987/> (letzter Zugriff 10.10.2020)

3 Hentschel, Ulrike/Sack, Mira (2019): *Didaktische Positionen*, in ZFTP, Heft 75, S.3-4

## THEMENTEIL

### Zur Notwendigkeit einer Transformation kultureller Bildungspraxis in postglobalen, postdigitalen und posthumanen Zeiten ...

Susanne Keuchel

Die Gesellschaft steht vor einer Vielzahl an Herausforderungen: Globalisierung, gesellschaftliche Spaltung, Ökonomisierung, Migration, Digitalisierung oder jüngst die Corona-Pandemie. Aktuell wird Kulturelle Bildung dabei vielfach als ‚Wirkmittel‘ angesehen, Kinder und Jugendliche in Zeiten dieser gesellschaftlichen Umbrüche zu stärken. In einer internationalen Metastudie der OECD „Art for Art’s Sake?“ (Winner et al. 2013) zu empirischen Wirkungsstudien wurden Zusammenhänge des Einflusses von Kultureller Bildung auf Faktoren wie Intelligenz, Sozialkompetenzen, Konzentration oder mathematische Fähigkeiten untersucht. Auch innerhalb des eigenen Fachdiskurses werden Transfereffekte mit teils hohem Anspruch diskutiert wie ‚gelingendes Leben‘, ‚Lernziel Lebenskunst‘ (vgl. Bockhorst 2012) oder ‚You can change your life in a dance class‘ (vgl. Rhythm is it 2004).

Doch wird Kulturelle Bildung diesen Ansprüchen gerecht? Und ist Kulturelle Bildung mit ihren fachlichen Leitkriterien, die seit den 1970er Jahren nicht wesentlich verändert wurden, wirklich gut aufgestellt für eben skizzierte Herausforderungen? Welches Potenzial bietet kulturelle Bildungspraxis in postglobalen, postdigitalen und posthumanen Zeiten?

#### Neue Perspektiven einnehmen: Von der Ökonomisierung zur Nachhaltigkeit ...

Kulturelle Bildung hat einen emanzipatorischen Anspruch (vgl. Zirfas 2015). Dennoch wurden Haltungen und Fachlogik der

kulturellen Bildungspraxis in den letzten Jahrzehnten durch technokratische Prinzipien der Ökonomisierung beeinflusst. Nach Helmut Schelsky (1961) werden Entscheidungen in der Moderne nicht mehr von politischem Sachverstand getroffen, sondern sie benötigen wissenschaftliche Fachexpertise. Demokratie würde dabei zunehmend ersetzt durch ‚Expertokratie‘. Parallel fand in den letzten Jahrzehnten innerhalb der Kulturellen Bildung ein Wechsel statt, weg von normativen Leitkriterien hin zu rein fachlich begründeten Qualitätsdebatten und Kompetenzmodellen, die der Erziehungswissenschaftler Matthias Vonken wie folgt skizziert: ‚Bezog sich der Bildungsbegriff auf das neuhumanistische Ideal einer für das Leben in einer Kulturwelt gebildeten Persönlichkeit, so bezieht sich der Kompetenzbegriff im betrachteten Zusammenhang auf eine nach ökonomischen Maßstäben im wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit‘ (Vonken 2001: 514). Im Vordergrund stehe eine ‚neue Philosophie der Output-Steuerung‘, die, wie in der Industrie üblich, den gesamten Bildungsprozess vom Ende her denkt (Hepp 2011: 38).

Auch Strukturen der kulturellen Bildungspraxis wurden zunehmend ökonomisiert. Im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen, ist ein Rückgang finanzieller Mittel für die außerschulische Infrastruktur zu verzeichnen, zugunsten zeitlich begrenzter Projektmittel in Form von bundes- und landesweiten Förderprogrammen.



Ziele der UN für nachhaltige Entwicklung, Quelle: [http://www.bmz.de/de/themen/2030\\_agenda/](http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/)

## Zur Notwendigkeit einer Transformation kultureller Bildungspraxis

Zugänge zu den kulturellen Bildungsprogrammen werden im Sinne liberaler Prinzipien über Wettbewerbskriterien gestaltet. Dies kann zu Innovation und der Einbindung neuer Akteure führen, fördert zugleich aber auch den Konkurrenzkampf der Akteure untereinander und verhindert den Aufbau einer nachhaltigen Infrastruktur. Gleichzeitig nehmen zeitlich befristete Arbeitsverhältnisse sowie eine stärkere Abhängigkeit von politischen Entscheidern und Stiftungen zu. Personelle Ressourcen fließen zunehmend in bürokratische Aufwendungen statt in die konkrete kulturelle Bildungspraxis. Eine geringere Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist die Folge, da Projektverläufe und -inhalte bereits in der Antragsphase festgelegt werden müssen. Dennoch regt sich bisher kein grundsätzlicher Widerstand gegenüber diesen Praktiken innerhalb der Kulturellen Bildung. Die zurückhaltende Hinwendung der Kulturellen Bildung zu alternativen politischen Steuerungsprinzipien, wie beispielsweise zu mehr Nachhaltigkeit gemäß den 17 ethisch-moralischen Zielen der UN-Nachhaltigkeitsagenda 2030, verwundert.

### Im Fadenkreuz von Individualisierung und Gemeinwohlorientierung

In den 1970er Jahren wurde gefordert, Bildung sollte sich künftig „in Kultur vollziehen“ (Vgl. Liebau/Zirfas 2004: 579). Zentrale Leitprinzipien der Kulturellen Bildung wie Subjektorientiertheit, Selbstwirksamkeit oder auch Lebensweltorientierung, hier beispielsweise die Aufwertung von Alltags- und Jugendkulturen, manifestierten sich. Subjektbezogene Perspektiven und Prozesse spielen auch in der Ökonomisierung eine wichtige Rolle: In einer liberalen Gesellschaft soll das Individuum ermutigt werden, „seinen eigenen Präferenzen zu folgen und [...] seinen persönlichen Nutzen zu maximieren“ (vgl. Bartel 2007:1).

Das Kernprinzip des Liberalismus, - die Eigenverantwortlichkeit - , hat Parallelen zur gestalterischen Komponente der Kulturellen Bildung: Kulturelle Bildung fördert „die notwendigen kommunikativen, interkulturellen, kreativen und flexiblen Grundkompetenzen, die es angesichts der Komplexität und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Realität für eine gelungene Lebensführung braucht“ (Bockhorst 2012: 139). Damit wird eine Erwartung an das Subjekt gerichtet, nicht an adäquate gesellschaftliche Rahmenbedingungen, in denen der Einzelne aufwächst, leben und sich behaupten muss. Die Schattenseite dieser Eigenverantwortlichkeit liegt im Sinne von Ulrich Becks Modell der Risikogesellschaft (1986) darin, dass der Einzelne auch für sein Scheitern verantwortlich gemacht wird, ohne seine spezifischen Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen. Eine kritische Reflexion kultureller Bildungsprogramme, beispielsweise die Eigenverantwortlichkeit in sozialen Brennpunkten zu relativieren und sich zugleich für eine Verbesserung der Lebensumstände stark zu machen, fehlt vielfach. So sieht der Soziologe Jenö Bango die Herausforderung der postglobalen Gesellschaft darin, „dem Sozialen gegenüber dem Politischen und Ökonomischen den Vorrang“ (vgl. Bango 1998) zu gewähren.

Müsste, zur Stärkung des Sozialen, die Perspektive nicht wieder stärker auf Gemeinsamkeiten und zugleich auf alternative kulturelle Identitäten und Lebensstile gelenkt werden? Lebensweltorientierung, die Aufwertung der Jugend- und Alltagskultur war ein wichtiger emanzipatorischer Schritt in den 1970er Jahren, wo kulturelle Normen das Leben stark reglementierten. Im globalen Zeitalter mit starker Milieuhettoisierung und weltweit agierenden kommerziellen Medienkonzernen, die massiv Einfluss auf Jugendkulturen nehmen, mag es wichtiger sein, alternative (globale) Perspektiven aufzuzeigen. Möglicherweise müssten dabei auch eigene, urbane Konzepte des Kosmopoliten mit bewusst ausgesuchten, authentischen Konsumgütern, die zunehmend als Produkt des „globalen Kulturkapitalismus“ (vgl. Reckwitz 2017) betrachtet werden, kritisch hinterfragt werden.

### Gestalterisch im Umgang mit Digitalem ...

Im postdigitalen Zeitalter (vgl. Negroponte 1998) überlagern sich analog-digitale Lebensräume in Form fahrerloser Autos, im Körper implementierter Chips zum bargeldlosen Bezahlen oder im Augmented Reality Gaming. Die jüngere Generation unterscheidet nicht mehr zwischen virtuellen und realen Welten (vgl. Keuchel 2020). In der Kulturellen Bildung wird dagegen oft noch zwischen analogen und digitalen Bildungsangeboten unterschieden. Einige Kulturpädagogen heben sogar das Analoge als einzig geeignete kulturelle Bildungspraxis hervor, mit Verweis auf moralisierende Wissenschaftler wie Matthias Spitzer (Digitale Demenz 2014). Dies entspricht nicht den artikulierten Bedürfnissen Kinder und Jugendlicher, die sich für eine deutliche Präsenz von öffentlich geförderter Kultur, Kultureller Bildung und Wissensinhalten im digitalen Raum aussprechen (60%) oder dem Umstand, dass kulturelle Teilhabe heute größtenteils im digitalen Raum stattfindet (vgl. Keuchel 2020). Kulturelle Bildung hat es bisher versäumt, konsequent Verantwortung für analog-digitale kulturelle Teilhabe zu übernehmen – hier auch Verantwortung für digitale kulturelle Zugänge, die zurzeit weitgehend von kommerziellen Suchmaschinen in Form nicht transparenter Algorithmen gesteuert werden. Gesellschaftspolitisch gilt es, sich im Sinne der Anwaltschaft für Kinder und Jugendliche dafür einzusetzen, die Kommerzialisierung digitaler Räume zurückzufahren, zugunsten der Schaffung öffentlicher kultureller digitaler Lebenswelten.

Auch gilt es, die Veränderung menschlichen Verhaltens aufgrund digitaler Technik in den Blick zu nehmen. Mit der Anpassung an die Bedingungen des Digitalen, wird auch die Wahrnehmung des Menschen auf das Menschsein verändert. Dennoch ist diese Perspektive eines posthumanen Zeitalters kaum Gegenstand kultureller Bildungspraxis. Digitale Technik ersetzt nicht nur eine Vielzahl an Erwerbstätigkeiten (vgl. Frey/Osborne 2017), sondern sie übernimmt auch humane kulturelle Techniken wie das Lesen, Schreiben, Komponieren oder Übersetzen. Dies bedingt, das Konzept der Menschheit, beispielsweise den zentralen Lebensinn der Erwerbstätigkeit,

## Zur Notwendigkeit einer Transformation kultureller Bildungspraxis

neu zu überdenken. Welche humanen Aufgaben und kulturellen Techniken soll digitale Technik künftig übernehmen? Und welche nicht? Bisher fehlt im gesellschaftlichen Diskurs eine kulturelle Perspektive auf die Entwicklung digitaler Techniken. Hier könnten die Künste und Kulturelle Bildung eine wichtige ästhetische Reflexionsebene leisten.

### **Fazit: Gestalterisch und emanzipatorisch innerhalb gesellschaftlicher Transformation ...**

Kulturelle Bildung kann kulturelle Perspektiven auf postglobale, postdigitale und posthumane Fragen einbringen und so Kindern

und Jugendlichen einen stärkenorientierten und gestalterischen Diskursraum eröffnen.

Dies bedingt jedoch, dass Kulturelle Bildung sich aktiv mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen auseinandersetzt. Dabei bedarf es auch eines emanzipatorischen Blicks auf die eigene Fachpraxis, um gesellschaftspolitische Einflussnahmen, beispielsweise Ökonomisierungstendenzen, die sich schleichend innerhalb der eigenen Praxis etabliert haben, kritisch zu reflektieren.

## Literaturverzeichnis

- Bango, Jenö (1998): Auf dem Weg zur postglobalen Gesellschaft. Verlorenes Zentrum, abgebaute Peripherie, „erfundene“ Region, Soziologische Schriften (SOZS) Bd. 67, Berlin: Duncker und Humblot.
- Bartel, Rainer (2007): Liberalisierung und Globalisierung. Grundlagen und Kritik, in: I. Fellmann/ F. Klug: Schwarzbuch Neoliberalismus und Globalisierung. Bd. 115 Schriftenreihe Kommunale Forschung in Österreich, hrsg. vom Medienservice Linz/Österreich.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bockhorst, Hildegard (2012): „Lernziel Lebenskunst“ In: Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias, S. 135-141, München: kopaed.
- Frey, Carl Benedikt/ Osborne, Michael A. (2017): The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation? In: Technological Forecasting and Social Change, Volume 114 (Jan 2017), S. 254-280
- Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Keuchel, Susanne (2020 n.n.v.): Postdigitale kulturelle Jugendwelten - zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In: Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde, herausgegeben von Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn und Annette Scheunpflug. Münster: Waxmann (im Erscheinen).
- Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg: Kulturpädagogik, pädagogische Ethnographie und kulturelle Stile. Pädagogische Rundschau 58 (2004) 5, S. 579-592.
- Negroponte, Nicolas (1998): Beyond digital, unter <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/> zuletzt aufgerufen 22.07.2020.
- Reckwitz, Andreas (2017): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus (17.01.2017). In bpb Dossier: Rechtspopulismus. Abrufbar unter <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240826/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus> zuletzt aufgerufen 20.07.2020.
- „Rhythm is it“ (2004). Kinofilm von Thomas Grube und Enrique Sánchez Lansch.
- Schelsky, Helmut (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Spitzer, Manfred (2014): Digitale Demenz. 9. Aufl., München: Droemer TB.
- Vonken, Matthias (2001): Von Bildung zu Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 4/2001, S. 503-522.
- Winner, Ellen/ Goldstein, Thalia R./ Vincent-Lancrin, Stéphan (2013). Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. Paris: OECD.
- Zirfas, Jörg (2015): Zur Geschichte der Kulturpädagogik, in: Braun, Tom/ Fuchs, Max/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Theorien der Kulturpädagogik, S. 20-43, Weinheim: Beltz Juventa.

## Standortgebundenheit und Ungleichheitssensibilität

Aladin El-Mafaalani

### Einleitung

„Menschen dort abholen, wo sie stehen“ – dieser klassische Leitspruch jeder pädagogischen und sozialen Tätigkeit erscheint nach wie vor gültig. In diesem kurzen Satz stecken jedoch weitaus mehr Herausforderungen als man intuitiv vermuten mag, denn prinzipiell können alle sozialen Verhältnisse von und zwischen (mindestens) zwei Menschen relevant sein. Es geht darum zu fragen, (1) wo der Mensch steht und (2) wo man selbst steht, (3) wie die Strecke dazwischen überwunden werden kann, (4) wer oder was dabei im Wege stehen könnte sowie selbstverständlich (5) wo die Reise hingehen soll. Diese fünf Aspekte, die durchaus noch ergänzt werden könnten, zeigen die grundsätzliche Komplexität pädagogischer Professionalität auf. In der Regel scheitert jede pädagogische Arbeit an den beiden ersten Schritten, weil sie die herausforderndsten sind. Die Individualität und die nicht mehr so individuelle sozial strukturierte Standortgebundenheit bei anderen zu ergründen und bei sich selbst selbstkritisch zu reflektieren sind Handlungsfragen, die mit Wollen, Können und Handeln zu tun haben.

Kommunikative Verständigung gelingt nämlich in der Regel nicht ausschließlich vor dem Hintergrund von individueller Aufrichtigkeit und sprachlicher Brillanz, sondern auch aufgrund eines gemeinsamen Erfahrungsraums, der im eigenen Milieu gegeben ist, der aber in der beruflichen Praxis weitgehend fehlt. Bereits die unterschiedliche Klassenzugehörigkeit kann zu weitreichenden Verständigungsproblemen führen – darauf gehe ich im zweiten Schritt ein. Im ersten Schritt geht es zunächst um migrationsgesellschaftliche Phänomene. Immer geht es darum, komplexe Verhältnisse zu erkennen, die nicht selbstverständlich sind.

Bei beiden Aspekten geht es darum, einen tiefen Einblick in die Standortgebundenheit von Menschen zu bekommen. Meine Erläuterungen und Literaturhinweise am Ende des Textes ermöglichen es, einen Zugang zu außergewöhnlichen aktuellen Lebenswelten zu bekommen. Vor dem Hintergrund dieser Kulisse ist jede\*r eingeladen, Selbstreflexion zu betreiben. Dabei gilt es insbesondere zu erkennen, dass bei allen Widrigkeiten theaterpädagogischer Praxis kein anderes Feld derart weitreichende Potenziale für die im Folgenden skizzierten Phänomene hat.

### Unterschiedliche Standorte innerhalb der Migrationsgesellschaft<sup>1</sup>

Für die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Migrantenkinder stellt sich die Identifikation mit dem Herkunftsland ihrer Eltern auf der einen Seite und ihrer eigenen Heimat auf der anderen Seite ganz unterschiedlich dar. Entsprechend variieren die nationalen Identitäten in der zweiten Generation. Die folgenden Aussagen stehen exemplarisch für typische Haltungen und Gefühle, für Standorte.

Typus 1: *»In die Schule zu gehen, zu den Deutschen, das war 'ne Pflichtveranstaltung. Wo ich mich wohlgeföhlt habe, das war immer bei meinen Schwarzköpfen in meiner Straße. Türkische Kanaken halt!«*

Typus 2: *»Dann habe ich gesagt: Leute, ich bin Türke aus dem Ruhrpott. Türke ist Identität, Pott is Heimat. Feierabend!«*

Typus 3: *»Als ich länger in Kanada war ... war schon komisch. Zum Beispiel habe ich dort mit Türken geredet, das war cool. Und dort waren Deutsche, das war auch cool. Ich bin wie die und wie die. Irgendwie auch nicht. Versteht man nicht ...«*

Typus 4: *»Ich bin kein Biodeutscher, aber trotzdem bin ich Deutscher, aber wie soll das gehen, wenn man das nicht sagen kann. Wenn ich sage ›Ich bin Deutscher‹, dann kommt die Frage: ›Und wo kommst du wirklich her?‹ Manchmal antworte ich: ›Also ich war viermal in der Türkei, dreimal in Spanien und bestimmt zwanzigmal in Holland. Und ich bin in Deutschland geboren und habe immer hier gelebt. Und du weißt, dass ich Kemal heiße. So, sag du mir doch, was ich bin!‹ Das ist bescheuert, oder? Es geht besser zu sagen: ›Ich bin Türke.‹ Wenn ich sage: ›Ich bin Deutscher‹ – das finden die türkischen Leute nicht gut. Und die Deutschen lassen das nicht richtig zu. In diesem Land stimmt doch was nicht! Alle wollen es einfach, es ist aber nicht einfach!«*

Typus 5: *»Und weißt du, irgendwann reicht's. Es entscheidet niemand darüber, wer oder was ich bin. Ich bin Deutscher, wenn ich das sage. Und wenn sich einer wundert und mir so kommt ›Sie sprechen aber gut Deutsch‹ oder ›Wo kommen Sie denn her?‹, dann sag ich: ›Sach ma, wo kommst du denn her? Wo warst du die letzten fünfzig Jahre?‹ Deutschland ist kein Museum.«*

Diese fünf Typen bilden exemplarisch die gesamte mögliche Bandbreite zwischen »türkisch« und »deutsch« ab. Von einer Abgrenzung zu und Abwertung von Deutschen (1), über mehr oder weniger diffuse oder verbindende Zwischenformen (2–3), bis hin zu einer aktiven Mitgestaltung dessen, was deutsch ist (4–5). All das ist möglich. Keine dieser Aussagen kann von „Biodeutschen“ kommen. Sie können selbstverständlich »halt deutsch« sagen und es genauso selbstverständlich meinen. Und genau dieses »halt deutsch« fehlt in der Skala der Menschen mit internationaler Geschichte. Noch entscheidender ist aber, dass all diese Typen auch in einer Person möglich sind. Alle fünf Aussagen kommen nämlich von ein und demselben Menschen und spiegeln eine einzige Biografie wider. Ich nenne ihn Kemal. Kemals nationale Identifikation lässt sich an den fünf Aussagen chronologisch zeigen. Zuerst die Kindheit, dann die frühe und spätere Jugend, schließlich als junger Erwachsener und zuletzt als Erwachsener. Kemal hat sich immer wieder neu gefunden, manchmal ohne gesucht zu haben. Konfliktreich waren die beiden letzten Schritte. Und insbesondere für den letzten Schritt muss er sich bei der Bestimmung einmischen, was deutsch ist, damit es passt. Der letzte Schritt ist kein großer mehr, aber wahrscheinlich der schwierigste.

Die meisten Angehörigen der zweiten Generation »starten« bei Typus 1 und bewegen sich im Zeitverlauf »vorwärts«. Kaum jemand bleibt bei 1 stehen, bei Weitem nicht alle kommen bis 5, aber es werden zunehmend mehr. Wir reden hier von der Champions League der Integration: die emotionale Integration.

Was ist denn eigentlich das Problem dieser Jugendlichen? Es sind widersprüchliche Erwartungen von allen Seiten. Die eigenen Eltern erwarten, dass die Kinder in Deutschland erfolgreich sind und gleichzeitig ihnen und ihrer Lebensweise gegenüber loyal bleiben. Diese Erwartungen werden spätestens in der Jugendphase als Dilemma erlebt, ohne dass die Heranwachsenden dies explizieren und artikulieren können. Die Eltern schubsen („werde

erfolgreich“) und ziehen („bleib aber wie wir“). Die Jugendlichen werden ordentlich durchgeschüttelt. Sie erleben, dass sie, wenn sie erfolgreich sind, ihren Eltern gegenüber nicht vollständig loyal bleiben können, aber wenn sie ihren Eltern gegenüber loyal bleiben, können sie nicht erfolgreich sein. Ein (gefühltes) Dilemma, mit dem sie allein gelassen werden.

Es wird aber noch komplizierter. Die Heranwachsenden müssen mit dem beschriebenen Spannungsfeld umgehen und tragen häufig eine viel größere Verantwortung, als es Gleichaltrige tun, deren Eltern nicht migriert sind. Denn häufig ist es so, dass die Kinder nicht nur die Amtssprache besser sprechen und daher für die Eltern Gespräche übersetzen und Formulare ausfüllen, sondern zusätzlich permanent ihren Eltern die neue Heimat erklären, Orientierung bieten und sie manchmal trösten müssen. In Migrantenfamilien sind die Rollen zwischen Kind und Eltern weitgehend anders verteilt: Die Kinder kennen mehr Menschen im neuen Land, sie kennen sich auch in vielen Bereichen besser aus und ihre Eltern sind genauso stark auf sie angewiesen wie umgekehrt. Wer verstehen will, weshalb Migrantenkinder ihren Eltern treu bleiben, die Welt nicht ganz eigenständig erkunden, nicht so stark oder nicht so früh wie andere nach Selbstverwirklichung streben, muss verstehen, dass diese Kinder für die Stabilität der Familie Mitverantwortung tragen. Deshalb halten sie den Eltern zuliebe sehr lange selbst dann noch an bestimmten Regeln fest, wenn sie selbst nicht (mehr) von ihnen überzeugt sind. Sie tragen Verantwortung. Dann macht es tatsächlich Sinn, an Regeln und Idealen festzuhalten, die aus einer anderen Zeit und einem anderen Land stammen, selbst dann, wenn man weiß, dass diese Regeln im Hier und Jetzt keinen Sinn ergeben. Gleichzeitig müssen Regeln und Ideale nach und nach verschoben werden, um im Hier und Jetzt handlungsfähig zu bleiben. Dies geschieht häufig langsam und im Verborgenen. Lange wird nach innen der Schein gewahrt und nach außen experimentiert. Zu Konflikten kommt es dennoch, denn es ist praktisch unmöglich, alle Erwartungen zeitgleich vollständig zu erfüllen.

Es wird noch komplizierter: Denn zugleich erleben Heranwachsende ähnlich widersprüchliche Erwartungen in den Bildungsinstitutionen, die sich als Differenzdemonstration auf der einen und als Anpassungsaufforderung auf der anderen Seite skizzieren lassen. So werden etwa regelmäßig interkulturelle Events veranstaltet, bei denen sich bereits Kinder aufgefordert fühlen, ihre Differenz zu demonstrieren. Am Beispiel eines interkulturellen Frühstücks lässt sich dies illustrieren:

Eine Erzieherin fordert die Kinder auf, für das geplante interkulturelle Frühstück Typisches aus der Heimat mitzubringen. Das Frühstück verläuft gut, die Erzieherin ist zufrieden. Eine anschließende Befragung der Kinder ergibt: Manche Kinder wussten nicht, was in der Heimat der Großeltern gefrühstückt wird, andere wissen, dass in der Heimat gar nicht gefrühstückt wird, viele frühstücken selbst am liebsten Laugenbrötchen, Nutella oder Cornflakes – dennoch bringen die Kinder Schafkäse, Oliven, gefüllte Weinblätter usw. mit, um die nette Pädagogin nicht zu enttäuschen. Sie sind es also nicht nur gewohnt, ihre Differenz zu demonstrieren, sondern sie haben gelernt, Erwartungen der Differenz zu erfüllen, selbst dann, wenn keine Differenz da ist. Für manche Kinder ist das ambivalent, für andere ist es positiv, weil sie das Gefühl haben, wahrgenommen zu werden. Das Frühstück und die Botschaft dieses Frühstücks sind nicht das Problem. Das Problem ist, dass sich diese Maßnahmen lediglich auf die gemütliche Seite der Differenz beziehen, nicht aber auf die negativen Folgen der Differenz, auf Diskriminierungserfahrungen, Rassismus und Zugehörigkeitskonflikte.

## Standortgebundenheit und Ungleichheitssensibilität

Die Vielfalt wird nämlich von Kindern und Jugendlichen nicht selten als Fremdheit, Ausschluss oder Diskriminierung erlebt. Diese negativen Seiten der Differenz lassen sich weniger leicht, regelmäßig und institutionalisiert zur Sprache bringen, sind aber ähnlich prägend und bedeutsam. Die unscheinbare Frage etwa „Wo kommst du (eigentlich) her?“ meint „Du bist ein Anderer“, kann aber entweder wohlwollend gemeint sein und aus einem authentischen Interesse herrühren, oder negativ konnotiert bis ausgrenzend gemeint sein. Letzteres mündet dann nicht selten in diffuse Anpassungsaufforderungen. Die Demonstration von gewünschter Differenz und Aufforderung zur Angleichung bleiben häufig gleichermaßen abstrakt und diffus.

Diese Konstellation von Erfolgserwartungen und Loyalitätserwartungen in den Familien auf der einen Seite, von positiv gemeinter, aber nicht immer positiv erlebter Erwartungen, die eigene Differenz zu demonstrieren (wenn die Differenz von anderen als schön kategorisiert wird), manchmal aber auch die Erwartung zur Anpassung (wenn wiederum andere die Differenz nicht schön finden) in den Institutionen auf der anderen Seite, führt zusammen mit der größeren Verantwortung innerhalb der Familie zu einer Spannung, die anfällig für Krisen macht, die aber auch eine Energie darstellt, die man kaum besser ausdrücken kann als über Kunst und Theater. (Gar nicht thematisiert wurden handfeste Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die diese Energie potenziert.)

Auffällig ist im Übrigen, dass genau diese biographische Energie von sehr vielen künstlerisch verarbeitet wird. In digitalen Formaten bei Influencer\*innen, aber auch in der analogen Welt, etwa bei Comedians und Filmemacher\*innen sowie in der Musik (insbesondere Rap). Das sind Bereiche, in denen talentierte junge Menschen mit internationaler Geschichte offensichtlich überrepräsentiert sind.

## Die schwierigsten Standorte<sup>2</sup>

Ein reales Beispiel aus der Praxis: Ein 9-jähriges Kind, das in der Grundschule relativ unauffällig ist und durchschnittliche Leistungen erbringt, aber durch die Rahmenbedingungen ein „großes Päckchen“ zu tragen hat, weil es sich den halben Tag um den kleinen Bruder mit einer Behinderung kümmern muss, da die Mutter vor einem Jahr verstorben, der Vater arbeitslos und suchterkrank, der Alltag durch Armut geprägt und Resignation aller Erwachsenen in seinem Umfeld spürbar ist. In einem Satz: Der Alltag ist durchzogen vom Mangel – Mangel an Geld und Besitz, Mangel an Fürsorge, Aufmerksamkeit und Anerkennung, Mangel an Zeit, Mangel an Entwicklungsimpulsen und Optionen zur Freizeitgestaltung, Mangel an Perspektiven. Es mangelt praktisch an allem, was in der Grundschule vorausgesetzt wird. Was macht dieses (hoch) kompetente Kind: Es entwickelt ein Denk- und Handlungsmuster, den Mangel zu managen. Es wird zum Insolvenzverwalter des eigenen Alltags – und von Monat zu Monat wird es darin besser, wodurch sich das Denk- und Handlungsmuster verfestigt. Und wenn sich Gelegenheiten bieten – etwa auf dem Schulweg, aber auch im Unterricht – dann träumt es. Selbst die Träume haben mit dem Mangel zu tun, oder genauer: mit seiner Überwindung. Oder es träumt von einem ganz anderen Leben.

Dieses Management des Mangels hat dabei drei wesentliche Züge: In einem solchen milieuspezifischen sozialen Umfeld ergeben sich Tag für Tag kurzfristig zu lösende Herausforderungen. Die strukturelle Knappheit erfordert situative Bewältigungsstrategien und begünstigt die Entwicklung eines an Kurzfristigkeit orientierten Denk- und Handlungsmusters. Der Zeithorizont ist also kurz,

## Standortgebundenheit und Ungleichheitssensibilität

weil alles andere irrational wäre. Die sehr begrenzten Ressourcen werden so effizient wie möglich eingesetzt. Um mit diesen wenigen Ressourcen möglichst viele Bedürfnisse befriedigen zu können, muss permanent abgewogen werden, ob etwas wirklich notwendig und nützlich ist. Zum zeitlichen Aspekt kommt also eine starke Nutzen- und Funktionsorientierung hinzu. Dadurch, dass realistische Handlungsoptionen dauerhaft fehlen, wird der Umgang mit Optionen nicht erlernt. Es ergeben sich im Alltag äußerst selten offene Situationen, bei denen aus einer Vielzahl an Möglichkeiten frei gewählt werden kann. Daher verunsichern offene Entscheidungssituationen schnell und werden eher vermieden. Wer wenig hat, hat bei Fehlentscheidungen viel zu verlieren. Solche Fehlentscheidungen können drastische Konsequenzen haben. Das Denk- und Handlungsmuster ist auf Risikovermeidung ausgerichtet. Man sucht gerne nach eindeutigen Situationen, nach Klarheit und Übersichtlichkeit.

Das Management des Mangels bedeutet also: Man fühlt sich wohl, handelt und entscheidet souverän und intuitiv, wenn der zeitliche Horizont überschaubar, der persönliche Nutzen unmittelbar nachvollziehbar ist, die Funktionalität im Vordergrund steht und die reale Erfolgswahrscheinlichkeit als hoch eingeschätzt wird.

Kurzzeitorientierung, Nutzenorientierung, Funktionslogik und Risikovermeidung stellen typische Aspekte des Managements des Mangels dar. Unter diesen Rahmenbedingungen sind Kreativität und Innovation möglich, und zwar in enormem Maße, aber immer innerhalb dieser Planken. Es ist die Kreativität im Umgang mit extremen Knappheitsverhältnissen, also ein kreativer Umgang mit den Ressourcen. Die Knappheit ermöglicht es nicht, sich in Selbstdisziplin zu üben, denn die Rahmenbedingungen disziplinieren bereits umfassend. Man kann gar nicht selbstbestimmt verzichten. Demgegenüber begünstigt das Aufwachsen in privilegierten Verhältnissen ein diametral entgegengesetztes Muster, das ich als Management des Überflusses bezeichne: Alles ist im Überfluss vorhanden. Sich an der Überfülle der Ressourcen zu orientieren, ist vollständig sinnlos. Da keine kurzfristigen Knappheitsprobleme zu bewältigen sind, muss auch nicht jede Entscheidung auf ihren unmittelbaren Nutzen hin geprüft werden. Vielmehr üben diese Kinder tagtäglich ein, sich aus einer Fülle von Alternativen zu entscheiden und dabei auch ihre (langfristigen) persönlichen Ziele nicht aus dem Blick zu verlieren. Fehlentscheidungen haben keine besonderen Konsequenzen und entsprechend kann man relativ risikofreudig ausprobieren. Es geht zunehmend um Stilfragen und um Selbstzwecke. Es entwickelt sich eine habituelle Prägung, die sich mit den Begriffen Langzeitorientierung, Abstraktionsfähigkeit, einem Denken in Alternativen, Experimentier- und Risikofreudigkeit umschreiben lässt. Man muss das Verzicht lernen, weil jeden Tag mehr möglich wäre, als machbar ist. Man hat also Rahmenbedingungen, die das Erlernen von Selbstdisziplin ermöglichen – die Rahmenbedingungen selbst disziplinieren nicht. Die Kreativität bezieht sich auf Ziele und nicht auf den Mitteleinsatz.

Hiermit sind verschiedene Haltungen, verschiedene standortgebundene Perspektiven auf die soziale Welt beschrieben. Es handelt sich um habituelle Prägungen im Sinne Pierre Bourdieus. Der Habitus wird nicht nur durch die Prägung in der Familie und dem unmittelbaren Umfeld ausgebildet (Prägungseffekt), sondern auch durch die Biografie insgesamt (Laufbahneffekt). Aus der Herkunft entwickelt sich ein „sense of one's place“. Insbesondere aus dem, was in den Bildungsinstitutionen dann ausgeprägt wird, entsteht ein „sense of one's way“. Wenn also etwas systematisch den Effekt der sozialen Herkunft und der Milieuzugehörigkeit abzuschwächen

im Stande ist, dann sind es alle Maßnahmen, die eine umfassende Erweiterung des Erfahrungshorizonts ermöglichen.

## Fazit

Ein Habitus funktioniert in den sozialen Kontexten am besten, wo er gebildet wurde. Wenn wir frei wählen können, dann suchen wir uns in der Regel solche Menschen, Situationen und Umgebungen aus, die zu uns und damit zu dem passen, was wir bereits verinnerlicht haben. Dadurch entsteht ein Zusammenspiel, das wechselseitige Resonanz erzeugt. Dies gilt für arme und privilegierte Menschen gleichermaßen.

Demgegenüber verursachen soziale Kontexte mit großer sozialer Distanz zum Herkunftsmilieu Unsicherheit, Unwohlsein oder gar Vermeidungshandeln – man geht solchen Situationen, wenn es möglich ist, aus dem Weg. Denn in ihnen fühlt man sich „fehl am Platz“ oder hat das Gefühl, „das ist nichts für mich/uns“, weil Intuition und Automatismen für das richtige Verhalten fehlen. Weil man keinen Zugang findet, empfindet man keine Freude, erlebt keinen Flow und auch keinen Sinn. Man spürt dann gewissermaßen den Habitus – und das erleben Menschen häufig als unangenehm. In diesen Dissonanzen, wenn der Habitus nicht mehr funktioniert, hat man aber gleichzeitig – zumindest potenziell – einen bewussten Zugang zu ihm. Normalerweise wirkt unser Habitus hinter unserem Rücken. Erst wenn er nicht reibungslos funktioniert, tritt er in den Vordergrund. Dadurch wird eine unbestimmbare Energie erzeugt, die zu Hemmungen und Schamgefühl oder aber zu Experimentierfreude und Kreativität führen kann – unter Umständen zu intimer Selbstreflexion. Irritationen des Habitus müssen also überhaupt nichts Schlechtes sein. Aber ob sie zu Kreativität oder zu einem Schamgefühl und damit zu Hemmungen führen, hängt nicht unwesentlich von sozialen Faktoren und der Situation selbst ab.

Hiermit ist ein zentraler Grund dafür beschrieben, weshalb die „beiden Gruppen“, die oben skizziert wurden, enorm stark von Angeboten institutionalisierter (Hoch-)Kultur sowie der kulturellen Bildung ausgeschlossen sind. Dabei wären gerade Angebote der kulturellen Bildung (und hier insbesondere der Theaterpädagogik) ideal geeignet, um Benachteiligung zumindest in gewisser Hinsicht zu überwinden – etwa durch die Erweiterung des Erfahrungshorizonts sowie zu Weiterentwicklung bestimmter Kompetenzen – als auch zur Thematisierung und Reflexion der Benachteiligung selbst. Um Benachteiligte abzuholen bedarf es von Beginn an mindestens zweierlei: Ein Problembewusstsein in Hinblick auf Benachteiligungen und insbesondere ein Interesse für die Lebenswelten der Menschen auf der einen Seite sowie eine kritisch-selbstreflexive Haltung auf der anderen Seite.

## Anmerkungen

1 Überarbeiteter Auszug aus: *El-Mafaalani 2018*, S. 116ff.

2 Überarbeiteter Auszug aus: *El-Mafaalani 2020*, S. 133ff.

## Literatur zur Vertiefung

- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln.

## Aufgreifen, befragen, anwenden

### Das Internationale Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET)

Ute Handwerg

Link zum Internationalen Übereinkommen:  
<https://bag-online.de/start.html?projekte/uevet/uevet.html>

In Anlehnung an den französischen Regisseur Jean-Luc Godard, der auf die Frage, ob er politische Filme mache, antwortete, ihm ginge es in seiner Arbeit darum, politisch Filme zu machen (nicht aber politische Filme), möchte ich meine Motivation, mich mit dem *Internationalen Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET)*<sup>1</sup> zu beschäftigen als politisch beschreiben, (was in Bezug auf Godards Äußerung bedeutet, dass ich mich im Folgenden gerade nicht zuvorderst mit einem politischen Papier auseinandersetze, wenngleich das Übereinkommen als ein (berufs-)politisches Papier gelten darf). Mir ist an dieser Stelle wichtig, die Perspektive zu markieren, mit der ich auf das Übereinkommen blicke. Meine Einstiegs-Perspektive ist eine persönliche, die verbunden ist mit einer politischen Haltung und im Verlauf der folgenden Betrachtung immer wieder auf meine beruflich-verbandsorientierte-zivilgesellschaftliche Perspektive, und zusätzlich als jemand, die sich zu dem Kreis der Wegbereiter\*innen für das Übereinkommen zählt, auch auf meine (kritische) Fürsprecher\*innen-Perspektive trifft. Will sagen: nicht meine Verbandsanbindung verpflichtet mich zur ‚Bewerbung‘ des Übereinkommens, vielmehr entdecke ich als (gesellschafts-)politisch denkende Person beständig Anknüpfungspunkte, die ich bei meinen folgenden Überlegungen für eine Weiterentwicklung des Übereinkommens produktiv machen möchte.

#### Das Ethik- und Verhaltensübereinkommen kommt auf den Weg

Die Initiative<sup>2</sup>, mit einer Berufsethik die Ernsthaftigkeit und Professionalität eines Berufsstandes zu stützen, war nach der Gründung von fachlichen Verbänden, dem Herausbringen einer Fachzeitschrift (Zeitschrift für Theaterpädagogik - Korrespondenzen), der Etablierung eigener institutionalisierter Ausbildungsgänge sowie der Erarbeitung eines Spezialwörterbuchs (Wörterbuch der Theaterpädagogik) ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt zur Stärkung der Disziplin ‚Theaterpädagogik‘. (vgl. Marx 2011, 59) Das Übereinkommen, welches in deutsch-türkischer Zusammenarbeit entstanden ist, lehnt sich an sogenannte Codes of Ethics anderer Berufszweige an und ist unter Beteiligung der Vorstände des Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), Verein für zeitgenössisches Drama in der Türkei, und der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater sowie weiterer Expert\*innen in mehreren Stufen erarbeitet worden. Ich beziehe mich wegen der bestehenden engen Beziehung zum türkischen Partnerverband im Text immer wieder auf meine Erfahrung in der Zusammenarbeit. Feierlich unterzeichnet und veröffentlicht wurde das Übereinkommen im Rahmen des 19. ÇDD-Symposiums in Antalya (Türkei) im März 2011. Im kommenden Jahr existiert das Übereinkommen seit 10 Jahren.

#### Inhalte, Anliegen und Fassungen des Übereinkommens

Die inhaltlichen Bausteine des Übereinkommens, die für mich persönlich sehr anknüpfungsreich sind, liste ich folgend auf und gebe einen ausschnittshaften Überblick:

Das Übereinkommen umfasst 24 Artikel und gliedert sich in die Abschnitte I bis III – Definitionen (I) – Wer wird als Theaterpädagog\*in (Art. 1), wer als Lernende\*r (Art. 2) bezeichnet?; Berufsethik (II) – die Menschenrechte (und weitere internationale Regelwerke) (Art. 4) als zentrale Orientierungspunkte für die fachliche Ausgestaltung theaterpädagogischer Arbeit, Weltoffenheit (Art. 5), Vertraulichkeit (Art. 6), internationale und inter(/trans-)kulturelle Orientierung (Art. 8) u. a.; berufliches Verhalten (III) – allgemeine Verhaltensregel (Art. 10), Grundsätze des Umgangs (Art. 11), der mündige Mensch (Art. 12), Gleichbehandlung und Respekt (Art. 15), Selbstkritik (Art. 20), Verhaltensziele (Art. 21), internationale Kooperation (Art. 23) u. a.

Das Übereinkommen bringt künstlerische und pädagogische Aspekte zusammen und formuliert selbstaufgelegte Pflichten und Rechte von Theaterpädagog\*innen bei der Ausübung ihres Berufes sowie „ein moralisch angestrebtes, gewissenbestimmtes und intellektuelles, soziales wie pädagogisches und künstlerisches Berufsethos“<sup>3</sup>. Es basiert auf dem Prinzip der Verantwortung, fokussiert die verschiedenen Beziehungsebenen von Theaterpädagog\*innen im Binnen- und Außenkontakt und dient der Professionalisierung und Außendarstellung der Theaterpädagogik als Disziplin. Eine Präambel weist den flexiblen Rahmen des Übereinkommens aus und steckt das Aktionsfeld aller Beteiligten bewusst weit. Fachliche Weiterentwicklungen und gesellschaftliche Diskurse müssen kontinuierlich einbezogen werden in die anzustrebende ständige Verbesserung (und Aktualisierung) des Übereinkommens. Neben Theaterpädagog\*innen adressiert das Übereinkommen dezidiert auch Ausbildungsstätten und Institutionen, Organisationen und Vereine der theaterpädagogischen Arbeit, die sich in den ‚Dienst der Sache‘ stellen und gemeinsame Anliegen weiterentwickeln. Für die Umsetzung gibt es keine formalen Vorgaben, keine allgemeingültigen Anwendungshinweise, was vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten und Zugänge beinhaltet.

#### Das Übereinkommen wird vielsprachig

Der internationale Kontext, in dem das Übereinkommen entstanden ist, verleiht ihm nach meinem Eindruck besondere Strahlkraft und adressiert über Ländergrenzen hinweg gemeinsame Anliegen einer Disziplin bei durchaus unterschiedlicher Ausprägung von Strukturen und Organisationsformen vor Ort. Bis dato ist das Übereinkommen in 11 Sprachen übertragen worden. Dabei werden berufs-, rahmen- und strukturbezogene Spezifika im jeweiligen Land berücksichtigt und entsprechend bedachtsam formuliert, ohne die zentralen Aussagen des Übereinkommens einer Weichzeichnung preiszugeben. Ein gutes Beispiel dafür ist in meinen Augen die türkische Fassung: Was in Deutschland als Theaterpädagogik bezeichnet wird, ist in der Türkei – angelehnt an die Begriffsverwendung in England – das *kreative Drama/creative drama*. (vgl. Adigüzel/Handwerg/Koch 2014, 141) Entsprechend finden sich die Begrifflichkeiten in der türkischsprachigen Übersetzung. Neben der deutsch-, englisch- und türkischsprachigen Fassung liegt das Übereinkommen in chinesischer, griechischer, italienischer, kroatischer, persischer (Farsi), polnischer, russischer

## Aufgreifen, befragen, anwenden

und spanischer Übertragung vor. Die Arbeit an einer sprachlichen Übertragung durchläuft mehrere Phasen und schließt mit einer Fassung ab, die von sogenannten ‚critical friends‘ (G. Koch) inhaltlich und sprachlich mindestens einmal, oft auch mehrfach gegengeprüft ist und von möglichst vielen Strukturen der theaterpädagogischen Praxis eines Landes vertreten wird. Dabei gilt das Vertrauens-Prinzip und oftmals gehen die Anfragen für eine Übersetzung zurück auf persönliche bzw. institutionelle Kontakte engagierter Theatermenschen. Veröffentlichungen in weitere Sprachen sind in Vorbereitung und weiterhin ausdrücklich erwünscht.

### Auf die Lesart kommt es an

Nach der Veröffentlichung im Jahr 2010 und im Bemühen der weiteren Verbreitung auf bundesweiter und internationaler Ebene stoßen die verantwortlichen Macher\*innen des Übereinkommens nach wie vor auf Interesse, Unterstützung, Zustimmung, Dank, Gleichgültigkeit und auch Ablehnung. Proaktive Reaktionen kommen von theaterpädagogisch Engagierten, die das Übereinkommen nicht als Ausdruck von Reglementierung lesen, sondern die Potenziale zur Stärkung der eigenen Disziplin nach innen und außen sehen und auch Handlungsspielräume für Individuelles, Eigensinn und Eigeninitiative entdecken. Für sie bedeutet das Übereinkommen nach meiner Erfahrung Ermutigung bei der Weiterentwicklung einer theaterpädagogischen Infra- und Angebotsstruktur sowie im Bestreben um berufsstärkende Anerkennung.

Der Çağdaş Drama Derneği, der turkeiweit organisiert ist, hat das Übereinkommen zum Bestandteil der dramapädagogischen Ausbildung gemacht. Nach erfolgreicher Absolvierung des Ausbildungsprogramms erklären die Dramapädagog\*innen sich bei der Ausübung ihres Berufes den ethischen Grundsätzen des Übereinkommens verpflichtet und erkennen diese durch Unterschrift an.

Das Goethe Institut in St. Petersburg weist in seinen Fortbildungsveranstaltungen, insbesondere für Deutschlehrer\*innen, die mit theaterpädagogischen Methoden den Spracherwerb ihrer Schüler\*innen fördern, auf das Übereinkommen hin und teilt es auf seiner Homepage<sup>4</sup>. In verschiedenen Aus- und Fortbildungskontexten in Polen und Palästina wird durch die Verantwortlichen das Übereinkommen beständig bekannt gemacht und thematisiert.<sup>5</sup> Damit wird seitens der theaterpädagogischen Ausbildungsstätten, Organisationen und Vereine eine wesentliche Verpflichtung umgesetzt, nämlich „(das) Übereinkommen [...] verbindlich und öffentlich wirkmächtig zu machen, einzuhalten, im Sinne seiner Prinzipien weiterzuentwickeln und für [...] Mitglieder selbstverständlich zu machen.“<sup>6</sup>

Auch bundesweite Aktivitäten von Theaterpädagogik und Kultureller Bildung wurden durch das Internationale Übereinkommen inspiriert. So kann es jeweils als fachlicher Impuls bei der Erarbeitung des *Theaterpädagogischen Manifests* (2017 vom Bundesverband Theaterpädagogik vorgelegt)<sup>7</sup> und des *Dachverbandlichen Schutzkonzeptes für das Handlungsfeld Kulturelle Bildung*<sup>8</sup> (erarbeitet von den Mitgliedern der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und 2019 verabschiedet) gelten.

### Reflexions- und Gestaltungspotenziale, Aktualisierungsbedarf

Im Folgenden möchte ich mit politischem Blick auf das Übereinkommen schauen und ausgewählte, mit internationalen Aspekten verknüpfte, Artikel mittels aktueller Fragestellungen scharf stellen, um a) den im Übereinkommen verankerten „flexiblen Rahmen“ ‚abzuklopfen‘ und b) den Versuch zu unternehmen,

das Papier als geeignetes Instrument für Reflexion und Kommunikation im Sinne der Professionalisierung und Außendarstellung der Theaterpädagogik zu lesen.

Grundsätzlich, so lässt sich auf Grund von Erfahrungswerten feststellen, eignet sich das Übereinkommen, um mit internationalen Partner\*innen über Rahmenbedingungen, Strukturen, Arbeitsformen der theaterpädagogischen Berufsgruppe in den jeweiligen Ländern ins Gespräch zu kommen. Der Austausch über Konzepte von Kultureller Bildung und theaterpädagogischer Praxis und Theorie, über Aspekte einer professionellen Haltung kann über diesen Weg initiiert werden.

Vor der Folie meines politischen Ichs und meiner internationalen Kooperationserfahrung, werfe ich einen etwas genaueren Blick auf den *Artikel 4* (Geltung internationaler Regelwerke) des Übereinkommens. Dort sind die internationalen Erklärungen, Verpflichtungen und Konventionen aufgelistet, deren berufsrelevanten und zivilgesellschaftlichen Kerngedanken für das Übereinkommen gelten. In der Liste steht auch die UN-Kinderrechtskonvention und mir ging bei der Befassung mit dem Übereinkommen unlängst auf, dass die ‚Macher\*innen‘ diese Konvention schon im Entwurf zur Grundlage des Papiers erklärten, was deshalb bemerkenswert ist, weil die Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention bislang nicht vollumfänglich ratifiziert hatte. Zu wissen ist: der erste Entwurf des Ethik- und Verhaltensübereinkommens geht auf das frühe Jahr 2010 zurück. Zu dieser Zeit hatte die Bundesrepublik Deutschland, die die Konvention 1992 mit einem Vorbehalt unterzeichnet hatte, genau diesen noch nicht zurückgenommen und gegen Kinder und Jugendliche konnte eine Abschiebehaft verhängt werden, da dem sogenannten Ausländerrecht der Vorrang gegeben wurde. Dies änderte sich erst in der zweiten Hälfte des Jahres 2010 mit einer Rücknahmeerklärung des Vorbehalts bei den Vereinten Nationen. Hernach trat die UN-Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik vollumfänglich in Kraft.<sup>9</sup> Aus meiner Sicht ist dieses Beispiel Ausdruck der dem Ethik- und Verhaltensübereinkommen potenziell innewohnenden Kraft, auch wenn in dem geschilderten Beispiel der politische Anknüpfungspunkt mit Verspätung sichtbar geworden ist. Ein solcher (gesellschafts-)politischer Vorsprung kann einer angemessenen Darstellung der Berufsgruppe nach außen zuträglich sein, nicht im Sinne eines Wettbewerbsvorteils, sondern im Sinne einer Wirkungsentfaltung in die politische Öffentlichkeit als Zeichen einer berufsethischen Haltung.

Das Übereinkommen fordert von den Mitgliedern der Berufsgruppe der Theaterpädagog\*innen die beständige Mitarbeit an der qualitativen Weiterentwicklung der Ethik- und Verhaltensregeln. Was dem Papier bislang fehlt und ggf. in der Präambel zu ergänzen wäre, ist eine konkrete Aussage hinsichtlich notwendiger und wünschenswerter Aktualisierungen. Aus konkreter politischer Beobachtung halte ich ein Nachdenken darüber für wichtig und möchte das mit folgendem Beispiel verdeutlichen. Aus der langjährigen Zusammenarbeit mit den Kolleg\*innen des Çağdaş Drama Derneği ist mir bekannt, dass insbesondere die Frauen, auch und ganz besonders die Hausfrauen, eine wichtige Zielgruppe dramapädagogischer Projekte bilden. Häusliche Gewalt ist (nicht nur) in der Türkei ein virulentes Thema und spielt auch bei den dramapädagogischen Projekten des Verbandes eine Rolle. Das Thema ist im gesellschaftspolitischen Diskurs in der Türkei aktuell, denn Religions- und Regierungsvertreter\*innen diskutieren seit Monaten den Austritt des Landes aus der sogenannten Istanbul-Konvention<sup>10</sup>. Das 2011 auf Ebene des Europarates beschlossene Vertragswerk verpflichtet Regierungen, Frauen durch nationale Gesetzgebung vor männlicher Gewalt zu schützen und die rechtliche Gleichstellung mit den Männern zu garantieren. Ich frage mich,

ob es nicht gerade jetzt angemessen wäre, das Übereinkommen um dieses konkrete Regelwerk zu ergänzen? Vollzogen als klares Statement einer Berufsgruppe in den politischen Raum? Im Übereinkommen sollte/könnte die Istanbul-Konvention als eines der grundlegenden Regelwerke enthalten sein, selbst dann, wenn die Regierung der Türkei einen Austritt aus dem Abkommen in naher Zukunft umsetzt. (Auch die Regierung Polens erwägt einen Austritt aus der Istanbul-Konvention.)

Für mich geht von den skizzierten Beispielen Bestärkung und Ermutigung aus, sich mit politischer Haltung (wieder) vehementer für eine produktive Verknüpfung von eigener Arbeit und den gemeinsamen Anliegen (und das Ethik- und Verhaltensübereinkommen zähle ich dazu) einer Berufsgruppe stark zu machen.

### Konzeptentwicklung für internationale Praxis

Artikel 23 des Übereinkommens fokussiert die Ebene der 'Internationalen Kooperationen' und formuliert den Anspruch an Theaterpädagog\*innen, sich international auszutauschen. Das klingt angemessen und erstrebenswert.

Die europäische und internationale Vernetzung in den Bereichen Theater- und Spielpädagogik, Amateur- und Schultheater sowie Kinder- und Jugendtheater ist vielgestaltig organisiert, weitverzweigt und ausdifferenziert. Es existieren u.a. die folgenden Zusammenschlüsse: Weltverband für das Amateurtheater (IATA/AITA), die Europäische Theaterwerkstatt für Kinder und Jugendliche (EDERED), die International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), die Arbeitsgemeinschaft der deutschsprachigen Amateurtheater (AddA), die International Association of Theatre for Children and Young People (ASSITEJ). Strukturen und Netzwerke der Theaterarbeit sind ein Wert an sich. Internationale Netzwerke, wie die o. a., sind wichtiger Teil der Zivilgesellschaft und im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert. Gestaltet werden müssen u.a. der digitale Wandel und ein anspruchsvoller Nachhaltigkeitsdiskurs; Konzepte und Engagement sind gefragt, um dem Ressourcen- und Teilhabegefälle zwischen Globalem Süden und Norden etwas entgegenzusetzen und für Demokratie eintreten zu können.

Durch die Verbände und Netzwerke erfährt der theaterpädagogische Fachdiskurs in den letzten Jahren einen Prozess der Internationa-

lisierung, länderübergreifende Kooperationen und transkulturelle Projekte gewinnen immer stärker an Bedeutung. Der besondere Stellenwert internationaler Kooperation bildet sich mit Blick auf das gesamte Feld in Deutschland jedoch (noch) nicht ausreichend ab. Dafür gibt es eine Vielzahl von Gründen, die an dieser Stelle nicht beleuchtet werden können. Ich sehe weiterhin Bedarf und Chancen für Entwicklung und Verstärkung.

Erfreulich ist: Neben den bereits existierenden, meist inner-europäischen Kooperationen und Kontakten von Akteur\*innen der Theaterpädagogik hat in den vergangenen Jahren die Zusammenarbeit mit den Ländern des Globalen Südens merklich zugenommen. Im Feld der internationalen Zusammenarbeit finden sich unterschiedliche Arbeits- und Begegnungsformate. Sie reichen von den Jugend(theater)begegnungen, Festivals, Modellinitiativen über Fortbildungsangebote für Multiplikator\*innen, Fachkonferenzen, Hospitationen, Publikationen bis hin zu den internationalen Freiwilligendiensten. (vgl. Länderbericht, Theaterpädagogik in Deutschland 2019).

Aus dem Artikel 23 leitet sich unter Berücksichtigung der aktuellen Situation für mich (auch fachpolitisch) der fachliche Auftrag ab, intensiv Möglichkeiten für internationales Engagement von Theaterpädagog\*innen (weiter) zu entwickeln und zu gestalten. Leerstellen, Versäumnisse und Fehlentwicklungen gilt es durch geeignete Reflexions- und Kommunikationsprozesse zu schließen bzw. zu korrigieren. Für mich funktioniert das Übereinkommen an dieser Stelle wie ein gut eingestellter Rückspiegel, in den ich schaue und die inhaltlichen Zielsetzungen nicht aus dem Blick verliere.

Das Übereinkommen ist eine Einladung an alle Mitglieder der Berufsgruppe der Theaterpädagog\*innen, auf Grundlage selbstauferlegter Rechte und Pflichten Verantwortung für eine Professionalisierung und Außendarstellung der Disziplin zu übernehmen und das eigene Handeln (auch im Sinne einer Selbstbefragung) ständig zu reflektieren. Damit eröffnen sich Potenziale für eine produktive Verschiebung einzelner Bestandteile des Übereinkommens mit dem Ziel der fortlaufenden Konturierung des Berufsfeldes. Das Abkommen ‚zu leben‘, es politisch und inhaltlich mit Erfahrung anzureichern und weiterzuentwickeln scheint mir eine gute Perspektive für die nächsten 10 Jahre.

### Anmerkungen

1 <https://bag-online.de/start.html?/projekte/uevet/uevet.html> (Zugriff 28.8.2020)  
2 Zurück geht diese Initiative auf Gerd Koch (Mitglied im Vorstand der BAG Spiel & Theater und bis 2010 wissenschaftlicher Leiter des Masterstudiengangs Biografisches und Kreatives Schreiben an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin). Im Jahr 2010 legte er seinen ersten Entwurf des Übereinkommens dem Vorstand der BAG Spiel & Theater zur Diskussion vor. Die Juristin, Friedens- und Konfliktforscherin Sinah Marx begleitete mit ihrer Expertise die Entstehung des Übereinkommens.

3 a.a.O.

4 <http://www.goethe.de/ins/rul/p/prj/kub/dos/de15812817.htm> (Zugriff 3.9.2020)

5 <http://towarzysztwoteatralne.pl/> (Zugriff 12.9.2020)

6 a.a.O.

7 [https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/but17\\_manifest.pdf](https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/but17_manifest.pdf) (14.9.2020)

8 [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Broschueren/20191112\\_BKJ\\_Dachverbandliches\\_Schutzkonzept\\_Teile1\\_2\\_3.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Broschueren/20191112_BKJ_Dachverbandliches_Schutzkonzept_Teile1_2_3.pdf) (30.7.2020)

9 <https://www.kinderrechtskonvention.info/vorbehaltserklaerung-deutschlands-356/> (Zugriff 12.9.2020)

10 <https://www.coe.int/de/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/treaty/210> (Zugriff 12.9.2020)

### Literatur

Adıgüzel, Ömer / Handweg, Ute / Koch, Gerd (Hg.) (2014): Theater und community – kreativ gestalten! Drama ve Toplum – Yaratici Biçim Vermerk! Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung / Kültürel Eğitim Alanında Türk-Alman İş Birliği. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Band 42, München.

Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Band 30, München.

Czollek, Max (2020): Gegenwartsbewältigung. München.

glokal e.V. (Hg.) (2019): Das Märchen von der Augenhöhe. Macht und Solidarität in Nord-Süd-Partnerschaften. Berlin.

Kiyak, Mely (2018): Haltungen. Ein Essay gegen das Lautsein. Berlin.

Marx, Sinah (2011): In: Theaterpädagogik an Theatern. Bestandsaufnahme-Theorien-Diskussionen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 59. Strassburg.

## Theaterpädagogik als ästhetische Diskurspraxis Potenziale einer Profession in gesellschaftlicher Verantwortung

Norma Köhler

Das Nachdenken über gesellschaftliche Verantwortung ist abhängig davon, wie Gesellschaft gefasst und konturiert wird. Denn so wie Theater auch erst im Prozess und in der Aufführung Form und Gestalt annimmt, ist zunächst auch das, „was wir Gesellschaft nennen, [ist] gekennzeichnet durch eine gewisse Form- und Gestaltlosigkeit: ‚Gesellschaft‘ ist amorph. Mit verschiedenen beschreibenden, begrifflichen, metaphorischen Mitteln wird versucht, das was Gesellschaft genannt wird, näher zu bestimmen.“ (Koch/Wondrak 2013, 93) Gesellschaft ist bspw. beschreib- und analysierbar als Feldstruktur. Zudem ist die Frage danach, in welcher Gesellschaft wir derzeit leben, ebenso über die Vergegenwärtigung von öffentlichen und medialen, als auch wissenschaftlichen Diskursen einzufangen. Und nicht zuletzt ist in den Blick zu nehmen, dass und wie wir Menschen im performativen Handeln gesellschaftliche Gegenwart herstellen. Im alltäglichen Leben beeinflussen, durchdringen und dynamisieren sich diese Aspekte. Je nach Situation, Erfordernis oder Perspektive rücken dabei für das einzelne (Berufs- als auch Privat-)Subjekt unterschiedliche Bezugnahmen in den Vordergrund. Verantwortung ist – so ist zu schlussfolgern – zuvorderst keine Frage der Entscheidung (für oder gegen sie), sondern ein Vollzug. Ein Akt, bei dem Zwänge, Gewohnheiten und Wünsche eine Rolle spielen. Zudem geht es bei den dennoch beständig getroffenen und zu treffenden Entscheidungen um bewusste und unbewusste Priorisierungen von Entscheidungsgrundlegungen. Fachspezifisch gewendet stellt sich somit für die Theaterpädagogik als Mitgestalterin der Gesellschaft immer wieder die Frage nach einer produktiven Kontextualisierung von Feldbeschreibungen, Diskursakzentuierungen und Handlungsorientierungen, mit der die Theaterpädagogik professionsorientiert und -kritisch in Auseinandersetzung bleiben sollte.

### Wo arbeiten?: Felder als Konstruktionen

Mit einer Feldperspektive lässt sich im Hinblick auf gesellschaftliche Verantwortung feststellen, dass theaterpädagogische Arbeitsbereiche verbreitet und vielfältig ausdifferenziert sind. Institutionalisierung und Professionalisierung der Theaterpädagogik spiegeln damit, dass ästhetischer Praxis gesellschaftliche Verantwortung (über Teilhabe und Bildung) zugetraut und vielgestaltig umgesetzt wird. Zudem sind theaterpädagogische Feldbezüge ihrerseits variantenreich, ist im Fachdiskurs sogar explizit die Rede vom Theater in sozialen Feldern (ebd.), von Handlungsfeldern, die Milieus, Adressat\*innen und Zu-/Gehörigkeiten markieren, auch wenn sie dabei manche Manifestation und Zuschreibungen kritisch beleuchten.

Als gemeinsamer Horizont für Verantwortung fungieren die internationale Übereinkunft ÜVET (vgl. Artikel von Ute Handberg in diesem Heft) und damit einhergehend die von der UN deklarierten Menschenrechte. Dennoch würde die Frage sicherlich vielfältig zu beantworten sein, in welcher Weise und mit welchen Metaphern und Perspektiven Verantwortung innerhalb von Theater-/pädagogischen Strukturen konkret ausbuchstabiert wird oder abgeleitet werden kann.

Unter aktuellen Vorzeichen sogenannter Entgrenzung und Verschränkungen von sozialen und ästhetischen Dimensionen, wie sie sich bspw. in der postdramatischen und performativen Ausrichtung zeitgenössischen Theaters spiegelt, könnte eine Bestandsaufnahme zu Fragen gesellschaftlicher Verantwortung ein sicherlich lohnenswertes Forschungsprojekt sein. Denn sie könnte eine aktuelle Verständigung über ein Kunst- und Bildungsverständnis ermöglichen, oder zumindest einen aktuellen Diskurs darüber. Das wiederum könnte einen grundlegenden Perspektivgewinn im Nachdenken über Projekträume und -zugänge und über Beziehungsmuster und -weisen in der Theaterpädagogik befördern. Ist das Paradigma „Theaterpädagogik ist eine Kunst“ (Sting 1997) heute noch (oder wieder) eine gemeinsame Basis disziplinären Denkens und Arbeitens? Dafür würde ich als Ausrichtung durchaus plädieren und gleichsam dafür, ästhetische Kernfragen (Was ist Kunst? Wer ist Künstler\*in? Wie geht Kunst?) im Lichte aktueller Entwicklungen im intradisziplinären Diskurs scharf zu stellen. Wenn diese gemeinsame Verständigung nicht gesucht wird – so meine These – vergibt sich die Disziplin auf längere Sicht selbst die Möglichkeit einer spezifischen Verantwortung und gibt sie stattdessen an Arbeitsfelder (Schule, Theater, Soziale Arbeit, Unternehmen, politische Bildung etc.) und deren Diskurse und übergeordnete Zielsetzungen ab, in die sie sich schlussendlich nur noch einordnen kann.

Zu bedenken ist dabei auch, dass heute infrastrukturell, kontext- und personenbezogen nicht mehr klar einzuordnen ist, ob und inwiefern es sich bei einer Theaterpraxis um ein dezidiert *theaterpädagogisches* Projekt handelt, oder warum es von den Macher\*innen *so* oder bewusst *nicht so* genannt wird. Das stellt die Disziplin einmal mehr vor die Herausforderung, ihre Spezifik als Profession und Kunst<sup>1</sup> (neu) zu reflektieren und zu dokumentieren.

Während es solchermaßen um ein bewusstes Konturieren von Theaterpädagogik als disziplinärem Feld ginge, stellt sich für ein Projektverständnis die Feldperspektive als Möglichkeit dar, mit Priorisierung des zwischenmenschlichen Austauschs, das Projekt selbst als Freiraum im Sinne eines Enthobenseins zu markieren und zu erproben – in geteilter Verantwortung und nicht in Verantwortungsübernahme von Leitungen oder in der Eigenverantwortung von Spieler\*innen (was unter anderem zu einem zentralen Aspekt und zur disziplinären Herausforderung der Theaterpädagogik würde).

### Mit wem arbeiten?: Entscheidungen über Perspektiven

In gesellschaftlicher Diskursperspektive hinsichtlich gesellschaftlicher Verantwortung sind öffentlich virulente Themenstellungen wie gruppenbezogene Diskriminierungen, Klimawandel, Pandemie und Demokratieerhalt naheliegend oder gar drängend. Gleichzeitig ist unter den Stichworten von Individualisierung, Digitalisierung und ‚Do-it-Yourself-Kultur‘ in theaterpädagogischer Beziehung direkt auf die Schwierigkeit hingewiesen, in Projekten noch auf gemeinsame Erfahrungs- oder Erwartungs-

## Theaterpädagogik als ästhetische Diskurspraxis

horizonte von Gruppen reagieren zu können. „Das moderne Subjekt erfährt sich in seiner Lebenspraxis ständig als vielfältig und fragmentiert“ (Corsten 2018, 22) konstatiert der Soziologe Corsten und fügt als prägnantes Merkmal hinzu: „und vor allem als jmd. der sich versuchen muss, ohne die Situation zu beherrschen.“ (ebd.) Das gilt nun gleichermaßen für Privatpersonen wie auch berufliche und projektbezogene Kontexte.

Anerkennenswert scheint mir dabei beispielsweise, dass die menschliche Fähigkeit der ‚exzentrischen Positionalität‘ (Plessner), heute im Sozialleben immer virulenter wird. Die damit angesprochene anthropologische Konstitution einer ‚Abständigkeit des Menschen zu sich hat der Anthropologe Helmuth Plessner [bereits in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts und unter den Vorzeichen eines enger gefassten Schauspiel- und Theaterverständnis als heute, Anm. NK. J als Grundbedingung der menschlichen Existenz im Allgemeinen und des schauspielerischen Handelns im Besonderen beschrieben.“ (Roselt 2018, 101). Zu vermuten ist, dass dieses dynamische Pendeln zwischen den Modi des ‚Körper haben‘ und ‚Körper sein‘ (Plessner) heute im alltäglichen Lebenszusammenhang quasi mitlaufend ausgebildet, trainiert und immer weniger als Widerfahrnis erlebt wird. Stichworte hierzu sind Mobilität, Digitalität, Differenzierung von Lebensstilen.

Gleichsam ist mit derselben Fähigkeit zudem auch ein spezifischer Wahrnehmungsmodus einnehmbar, beziehungsweise eine andere, partielle Wesensart des Menschen aktivierbar, die als Zustand ästhetischer Erfahrung zu fassen ist (die wiederum deutlich stärker etwas mit Widerfahrnis bzw. Zulassung von Widerfahrnis) zu tun hat:

Ein Zustand der Verunsicherung kann auch im nicht-künstlerischen Lebenszusammenhang jeden Menschen einholen. Ein solcher Spannungszustand der Wahrnehmung wird hier meist schnell funktional aufgelöst. Als gesellschaftlich kollektiv erlebtes Beispiel mag dafür die pandemiebedingt relativ plötzliche Änderung von Alltagskonventionen, insb. die Wahrnehmung und der abstandsgebotene Umgang mit von mundbeschützten Körpern gelten, auch individuelle Varianten von Irritationen gibt es in jedem Lebenslauf, zudem unterschiedliche Erinnerungen und zudem die Möglichkeit eine ästhetische Einstellung auch gezielt einzunehmen – nicht nur als Genuss, sondern auch, um mit einem solchen Nachspüren nach Verunsicherungsmomenten das Nachdenken über das Leben anzuregen.

Die Anerkennung von sozialen und ästhetischen Wesensarten erinnert daran, dass ästhetische Erfahrungsweisen (als auch Kreativität) jedem Menschen an sich inne sind, nur unterschiedlich viel oder wenig bewussten Anteil und Raum in der Lebensgestaltung einnehmen. Ein zentraler Ansatzpunkt für die aktuelle Theaterpädagogik. Und anschlussfähig an eine erfahrungsbasierte Autonomie der Kunst wie sie beispielsweise Juliane Rebentisch stark macht (vgl. Rebentisch 2013). Unter dem Vorzeichen, dass ästhetische Erfahrung auch ohne künstlerische Intention/Bestimmung bzw. Finalisierung möglich ist, können von hier aus Gemeinschaften und Diskurse in Produktionsprozessen zum zentralen Bezugspunkt werden.

**Wie arbeiten?:****Projekte als Gemeinschafts(ver)handlungen**

Dass es in nicht krisenhaften Zeiten die Kunst und das Theater ist, welche Menschen in ästhetische Erfahrung hineinholen, soll hier in Bezug auf die verantwortungsbewusste Dimension der

Handlungsorientierung für Theaterpädagog\*innen als wichtig festgehalten sein. Vor allem aber scheint mir mit Blick auf die ästhetische Erfahrung der Aspekt des Verweilens in (bzw. Ein- und Auftauchen in und aus) einem unauflösbaren Spannungsfeld mit intra- und intersubjektiver Grundlegung betonenswert. Dieser dynamische Zustand macht die Finalisierungsmöglichkeiten der Einordnung von Wahrnehmungen und Darstellungen zu einer produktiven künstlerisch-ästhetischen Aufgabe mit Potenzial für den kommunikativen Arbeitsprozess. Hier ist das Verständnis von kollektiver Theaterarbeit herausgefordert, ebenso wie die Aufgabe der Spielleitung. In (Mit-)Verantwortung für das am Theaterprojekt teilnehmende Subjekt wird vor allem das Verständnis von Zusammenarbeit in so genannten ‚Gemeinschaften auf Zeit‘ zur zentralen theaterpädagogischen Fragestellung und Herausforderung.

Im Kunstdiskurs um gesellschaftlich relevante Kunst gibt es aktuell dazu eine Lagerdebatte: „Während die eine Seite programmatisch vertritt, dass Kunst konkrete Gemeinschaften herstellen soll und so die unmittelbar politische Leistung sozialer Integration erbringen soll, sieht die andere Seite das ethisch-politische Potenzial gerade in der Infragestellung jeweiliger Gemeinschaften.“ (ebd., 67)

Zu Recht wird meines Erachtens bei erstgenannter Programmatik die kritische Frage gestellt, ob das dann noch Kunst sei (vgl. ebd.). Die ästhetische Erfahrung im intersubjektiven und spielerisch-praktischen Bühnendiskurs zu akzentuieren, stellt eine Alternative dar, von der ausgehend auf Autonomie bedachte und dennoch sozial verantwortungsvolle Kunst begründet werden kann.

**Was soll das Theater?**

Im kunstphilosophischen und -soziologischen Diskurs gibt es zu einer solchen Idee gesellschaftlich relevanter Kunst produktive Anschlussstellen, auch wenn sie dezidiert die so genannte professionelle Kunst im Blick haben, und nicht die\*den nicht-professionellen Spieler\*in. Der Soziologe Nassehi macht den Gedanken stark, dass das Theater eine Diskursbühne ist (vgl. Nassehi 2013). Damit setzt er die Idee voraus, dass sich Kunst mit einem reflexiven Modus verbinden muss und spricht dem Theater das Potenzial zu, dass es hier ein Terrain geben kann, in dem das inszenierte Argumentieren anderer Diskursbühnen überschritten werden kann. Der Soziologe plädiert meines Erachtens schlüssig dafür, sich in der Theaterkunst insofern vom aufklärerischen Impetus zu verabschieden, als es heute nicht mehr darum gehen kann, im Theater zu zeigen, dass und wie Gesellschaft sich vielfältig inszeniert, sondern vielmehr darum, „dass es bei aller Kontingenz (...) um etwas geht“ (Nassehi 2013, 8). Dieses Plädoyer ist eine Herausforderung an die Theatermacher\*innen. Als Zielorientierung ist diese Idee anschlussfähig an die Aufgabe, die der Kunsttheoretiker Boris Groys dem\*der Künstler\*in zuspricht und von ihr\*ihm erwartet, nicht Schöpfer\*in zu sein, sondern Mittler\*in zwischen Gegenwart und Zukunft (vgl. Groys, 2019). Diese Doppelagent\*innenschaft (ebd.) als Arbeitsmodus ist wiederum zu verbinden mit der Orientierung an ästhetischer Erfahrung als einer Positionierung, in der sich Kunst verwirklicht (vgl. Rebentisch 2013).

Inwiefern nun aber die Positionierung in ästhetischer Erfahrung aller am Theaterereignis Beteiligten gesucht und ermöglicht wird, ist freilich immer auch eine Frage des Konzepts.

## Theaterpädagogik als ästhetische Diskurspraxis

Eine prominente und verbreitete Konzeption, die sich häufig im Bereich des professionellen Theaters findet, stellt bspw. eine Inszenierungsstrategie in den Fokus, die nicht-professionelle Darsteller\*innen ethnografisch oder phänomenologisch fasst und meines Erachtens bereits damit ihren Möglichkeitsraum von vorneherein zu sehr einschränkt. Wenn die Darsteller\*innen hier auch die Chance bekommen, „sich souverän zu verhalten und zugleich aufs Spiel zu setzen, indem sie eine Haltung zu sich und ihrer Geschichte einnehmen und diese dem Publikum zeigen“ (Roselt 2018, 104), wie beispielsweise der Theaterwissenschaftler Roselt über die mitwirkenden Menschen in Inszenierungen der Bürger\*innenbühnen und des Expert\*innentheaters schreibt, bleiben andere Möglichkeiten, wie die einer längerfristigen Positionierung in ästhetischer Erfahrung (die zur ästhetischen Arbeit wird) höchst begrenzt. Unter dem Gesichtspunkt einer ästhetischen Diskurspraxis fehlt im oben erwähnten Bezug die Perspektive auf den Ausbau von Mitwirkungs- bzw. Gestaltungsanteilen nicht-professioneller Darsteller\*innen.

Zu befragen hinsichtlich einer Orientierung an einer theaterwissenschaftlichen Ordnung auf ein theaterpädagogisches Selbstverständnis ist hier aber vor allem auch der Umgang mit Sprache, der bereits machtvolle Einschränkungen kreierte, die sich schon in der Begrifflichkeit nicht-professioneller Spieler\*innen nahe legt. Wenn der Status einer Performer\*in als Künstler\*in in Abgrenzungsmanifestationen zum\* zur nicht-professionellen Darsteller\*in beschrieben und argumentativ (für bestimmte Zwecke der Anerkennung) genutzt wird (vgl. Matzke 2018, 121), dürfen solche Bilder theaterpädagogisch gewendet nicht zur selbstverständlichen Grundlage theaterpädagogischen Denkens, Handelns und Sprechens werden. Denn Verwirklichungsoptionen für die Teilnehmer\*innen eines Projekts sind damit bereits per Setzung eingeschränkt. Aus theaterpädagogischer Sicht bliebe das Bildungsverständnis begrenzt und ist die Anerkennung als Mensch eine nicht erschöpfende Option.

### Was kann die Theaterpädagogik?

In der Theaterpädagogik etablieren sich derzeit zunehmend Begriff und Idee einer Ästhetischen Forschung. Diese reklamiert in besonderem Maße den Arbeitsmodus der Darsteller\*innen als künstlerisch (Mit-)Gestaltende. Im Gegensatz zum Expert\*innentheater geht damit die Idee der Verschiebung von ästhetischer Erfahrung als Zielsetzung hin zur ästhetischen Arbeitspraxis einher. Diese Wiederentdeckung der Prozessorientierung gibt mehr Raum für das Konzentrieren auf und Verweilen in ästhetische(r) Erfahrung, um daraus Kunst zu machen. Dennoch ist zu konstatieren, dass sich unter dem Label verschiedenste Verständnisse und Verfahren differenzieren lassen. Kunst gedacht als eine, die vom Subjekt und damit verbunden von intersubjektiver Kreativität ausgeht, ist für Theaterpädagog\*innen in jedem Projekt eine Strukturierungsaufgabe. Vor allem stellt sich immer wieder die Herausforderung, wie die Beteiligten „in Prozessen szenischer Forschung zu anregenden Fragen gelangen.“ (Wartemann 2018, 139)

In ästhetischer Arbeit ein Spannungsverhältnis, ein Problem erst zu finden und ihm dann mit Spielfreude zu folgen – wäre damit die erste Zielmarke in einem Projekt, die auch bedeutet, theaterpädagogisch nicht im Gruppenmodus, sondern mit vielen Einzelnen zu beginnen. Eine „Inszenierung der Suche“ (Sabisch 2015) nach einer Frage bedeutet dann für die beteiligten Subjekte die Ermöglichung einer intrapersonalen Perspektivierung, eines

Ausprobierens und Hineinfindens in einen ästhetischen Modus, hinsichtlich eines eigenen Aspekts und möglicherweise auch einer eigenen Arbeitsweise. Wenn individuelle Forschungsbegehren dann spielfreudige Kraft kanalisieren, könnten Diskursoptionen in situativ wechselnden und vertiefenden und dynamischen Bewegungen der dialogischen Erprobung auf der Bühne (und damit in einem intersubjektiven und gesellschaftlichen Konflikt) probiert und variiert werden.

Intendiert würde eine Kunst, die im einzelnen Menschen und im diskursiven Miteinander Formen, Inhalte, Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten erst generiert. Gesellschaftlich virulente Inhalte (und ihre Darstellungswege und -weisen) wären dabei konzeptuell nicht vorgängig formatiert, um erst zu erscheinen. Es würde sich also erst zeigen – nochmal in Rekurs auf Nassehi – um was es bei aller Kontingenz konkret geht. All das kann im Prozess mit einer *diskursiven Dramaturgie* immer wieder verschoben und vertieft werden, bevor es zu einem späteren Zeitpunkt als Prozess und Ereignis vor/mit Publikum zur Auf- und Weiterführung kommt. Quer zu einem solchen Ansatz stehen Bildungsansprüche, die verkürzt sind als Vermittlung. Wenn es um Vermittlung geht, dann vorrangig die einer *Arbeitshaltung* an die Teilnehmer\*innen: Entscheidend scheint mir dabei das Nach- und Erspüren von ästhetischer Erfahrung in ihrer sozialen Dimension der kollaborativen, kommunikativen Zusammenarbeit zu sein, einhergehend mit der Voraussetzung, dass sich alle gern auf den gemeinsamen Versuch einlassen – eingeschlossen die Spielleitung in diversen, dialogischen, improvisierenden und reflektierenden Prozessen.

### Soziale Ästhetik als ästhetische Diskurspraxis

Die Theaterpädagogik könnte sich heute inspirieren lassen von dem Geist einer gesellschafts- und kunstkritischen Soziokultur der 1970er Jahre und aktualisieren über gesellschaftsbezogene und -gestaltende Wirksamkeit in Kunst, die wiederum gemeinsam mit ‚allen‘ Beteiligten spielerisch-diskursiv gefunden wird.

Entwickelt werden könnte damit eine theaterpädagogische Kunst, eine ‚soziale Ästhetik‘, die sich anders aufstellt, als in der gängigen Rede von ‚sozialer Ästhetik‘, die besagt, dass soziales Vermögen (Gelerntes, Gewohntes) in Rahmen gesetzt und/oder ästhetisierend bearbeitet wird. Die ‚soziale Ästhetik‘, die ich hier intendiere, verschiebt die soziale Dimension hin zum Möglichkeitsraum von ästhetischen Weltzugängen im Kontext sozialer als lebensweltlicher *und* situativer Interaktion im Projekt. Sie entwickelt sich in sozial-ästhetischer, den Diskurs fokussierende Arbeit aller miteinander (und von hier wiederum ins Publikum (als auch von einem kleinen in einen immer größeren gesellschaftlichen Kontext)). Drei Aufmerksamkeitsrichtungen im gesellschaftlichen Wandel manifestieren sich hier:

#### >> Aushandlungsprozesse fokussieren

Der ‚performative turn‘ schafft das Bewusstsein dafür, dass vorgängige kulturelle Muster im Alltag und auch im Theater mit der Frage der immanenten Re/Produktion von immer nur vermeintlichen Selbstverständlichkeiten verbunden sind. Sich nicht mehr an Gegebenheiten, sondern vielmehr an Aushandlungsprozessen sozial-ästhetischer Aspektierungen zu orientieren, erscheint daher grundlegend angezeigt. Hier geht es fachbezogen deshalb nicht zuvorderst um künstlerische oder soziale Orientierungen und vorgängige Gegebenheiten; ebenso wenig kontextuelle oder zielgruppenspezifische Zuordnungen, Abgrenzungen oder Anpassungen unter- oder gar gegeneinander in Diskursblasen (bspw.

## Theaterpädagogik als ästhetische Diskurspraxis

Theater am Theater vs Theater in der Schule vs Theater in sozialen Feldern etc.). Praxeologisch gewendet bedeutet das auch, sich auf die Potenziale von Projektarbeit als freieren Raum zu besinnen, in dem Kunst miteinander diskursiv erfunden wird.

**>> Erfindungskunst fundiert Ästhetische Bildung**

Ästhetische Bildung ist weder inszenatorische bzw. angeleitete Erfahrungsbearbeitung oder Erfahrungsgestaltung und keineswegs Vermittlung von Differenzenerfahrung (diese gehört dem Subjekt). Insbesondere gilt das, wenn man den Gedanken von Rebentisch aufnimmt, dass ästhetische Erfahrung nicht gehabt oder gemacht werden kann, sondern eine Seinsweise (Wesensart/einen Zustand) beschreibt, der auf den Zwischenraum von Subjekt und Objekt oder zwischen Subjekt und Ereignis rekurriert. (vgl. Rebentisch 2013, 51) Die Analyse von Bildungsprozessen ist dabei nicht aus den vermittelten Kunsttheorien abgeleitet, sondern aus der Reflexion der eigenen Arbeitsprozesse (in denen Bezugnahmen zu diesen dennoch eklektisch vorhanden sind oder vollzogen und auch reflektiert werden können). Nahe liegt dabei eine Hinwendung zu Differenzenerfahrungen ästhetischer Weltaneignungsprozesse im diskursiven Prozess. Diese scheinen besonders anschlussfähig an Mollenhauers Grundbegriffe ästhetischer Bildung - vor allem das produktiv-problematisierende Verständnis von Identität als notwendiger Fiktion (Mollenhauer 1983), dem hier Frei- und Erkundungsraum in gesellschaftsbezogener Perspektive angeboten wird.

**>> Post-Professionalität als Arbeitshaltung**

Eine Besinnung auf den disziplinären Kern, der festgemacht ist an (Bildung in) Kunst als ästhetischer Diskurspraxis bedeutet möglicherweise, sich post-professionell (Corsten) zu positionieren.

„Ein post-professioneller Standpunkt plädiert für die Idee, dass ästhetische Praxis nicht hinter die Haltung der Professionalität zurückfallen darf, und zwar insofern dass Autonomie der Kunst nur gewahrt bleiben kann, wenn sie sich zu einer praktischen Finalisierung durchzuringen vermag, die über bloße Imitation und beliebiges Erproben hinaus geht. Zum Anderen aber kann Kunst nicht mehr aus einem Duktus von Stil- oder Geschmacksicherheit heraus praktiziert werden, da eine Urteilsbasis, die von vorneherein die Gewissheit der Angemessenheit oder Unangemessenheit einer künstlerischen Handlungsalternative verbürgen, nicht mehr als gegeben unterstellt werden kann. Es bleibt somit nichts anderes als im Sinne Arendts zu handeln, d.h. Prozesse vor dem Hintergrund eines gegebenen Stands der Kunstentwicklung einzuleiten, „deren Ende und Ausgang niemand vorherweiß“ (Arendt).“ (Corsten 2018, 26 f.)

Zu verbinden ist dieser Standpunkt mit einem sich derzeit entwickelnden didaktischen Diskurs in der Fachwissenschaft, die nicht nur materielle, mentale und soziale Radiale als Wegmarken bedenkt und reflektiert (vgl. Sack 2012), sondern die eigene „Vermittlungshaltung“ (ebd.) selbst auch post-professionell in Frage stellt und sich solchermassen in eine ästhetische Diskurspraxis mit hineinbegibt<sup>2</sup>. Ende offen, aber jeden Versuch wert.

**Anmerkungen**

<sup>1</sup> vgl. hierzu Sting 1997 und 2017

<sup>2</sup> Mira Sack selbst plädiert 2019 in der Ausgabe 75 dieser Zeitschrift für eine Aufmerksamkeitsverschiebung von der Intention der Erfahrungsgestaltung hin zu einer partizipativen Arbeitsweise, die die Vielperspektivität und Ent-selbstverständlichung des eigenen Tuns avisiert.

**Literatur**

- Arendt, Hanna (1957/1994): Natur und Geschichte, in dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft, München, S.54 -79
- Corsten (2018): Dilettantisch-/professionell. Zur Autonomisierung des Felds ästhetischer Praxis, in: Stefan Krankenhagen, Jens Roselt (Hg.), De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien, Kadmos, S. 9-28
- Groys, Boris (2019): Die totale Souveränität. Künstler als Doppelagenten der Revolte, in Armin Nassehi/Peter Felixberger, Kursbuch 200, Revolte 2020, Hamburg: Kulturstiftung Hamburg, S.170- 190
- Koch, Gerd/ Wondrak, Joachim (2012): Theater in sozialen Feldern, in: Nix/Sachser/Streisand (Hg.), Theaterpädagogik, Lektionen 5, Berlin, Theater der Zeit, S.93 -99
- Matzke, Annemarie (2018): Sich Selbst Professionalisieren – zur Figur des Performers im gegenwärtigen Theater, in: Stefan Krankenhagen, Jens Roselt (Hg.), De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien, Kadmos, S. 107 – 126
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge, Juventa
- Nassehi, Armin: Wer spricht für wen? [https://www.ls1.soziologie.uni-muenchen.de/personen/professor/nassehi/publikationen/2013/nassehi\\_wer\\_spricht.pdf](https://www.ls1.soziologie.uni-muenchen.de/personen/professor/nassehi/publikationen/2013/nassehi_wer_spricht.pdf) (letzter Zugriff 28.09.2020)
- Plessner, Helmuth (1948/2003): Gesammelte Schriften VII: Ausdruck und menschliche Natur, Darmstadt
- Rebentisch, Juliane (2013): Theorien der Gegenwartskunst. Hamburg, Junius
- Roselt, Jens (2018): Bürger als Experten auf der Bühne, in: Stefan Krankenhagen, Jens Roselt (Hg.), De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien, Kadmos, S. 91-107
- Sack, Mira (2012): Didaktische Radiale, in: Nix/Sachser/Streisand (Hg.), Theaterpädagogik, Lektionen 5, Berlin, Theater der Zeit, S. 105-111
- Sabisch, Andrea (2015): Inszenierung der Suche, Transcript
- Sack, Mira (2019): Didaktik im Dazwischen. Vermittlungsverhältnisse aus theaterdidaktischer Perspektive , Korrespondenzen ZFTP, Heft 75, Didaktische Positionen, S. 6-10.
- Sting, Wolfgang (1997) Theaterpädagogik ist eine Kunst, in Korrespondenzen (ZFTP), Heft 28, S.26
- Sting, Wolfgang (2017): Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung?. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/aesthetische-praxis-des-theaters-intervention-partizipation-oder-einfach-nur-aesthetische> (letzter Zugriff 14.06.2019).
- Wartemann, Geesche (2018): Abgrenzungen und Anpassungen. Eine professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater, in: Stefan Krankenhagen, Jens Roselt (Hg.), De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien, Kadmos, S. 91-107

## Demokratie als Lebenshaltung Konferenzen im künstlerischen Forschungsformat

Dorothea Hilliger

Die Konferenz *Dazwischengehen! Künstlerische Arbeit als soziale Erfindung*, geplant für den September 2020, macht es sich zur Aufgabe, das soziale Potential auszuloten, welches künstlerische Verfahren, Denkweisen und Praxisformen für einen Demokratisierungsprozess bereithalten. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Demokratie nicht nur als eine Regierungsform, sondern als eine Lebenshaltung zu verstehen ist, die soziale Erfindungen und mancherorts ein radikales Neudenken braucht, um lebens-, vielleicht sogar um überlebensfähig zu bleiben. (vgl. z.B. Lessenich 1919/ Piketty 2020)

Die Konferenz ist die vierte einer Reihe zu diesem Themenkomplex zwischen der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, der Hochschule für Musik und Theater Hannover sowie dem Staatstheater Braunschweig.<sup>1</sup> Die Zusammenarbeit zwischen Vertreter\*innen dieser Institutionen mit Künstler\*innen, anderen Praktiker\*innen und Wissenschaftler\*innen hat einmal mehr gezeigt, dass Orte der Kunst und der Bildung nicht nur existenziell für die Kultur einer Gesellschaft sind. Ihnen wohnt das Experiment, die modellhafte Erforschung und Erprobung auch von Verfahren, Strukturen und Institutionen inne. Wenn sie nicht wie Fabriken der Vergangenheit einseitig auf Leistungsziele und überholte Hierarchien setzen, können diese Orte zu Impulsgebern für die Erneuerung von Gesellschaften werden. In Fall der Konferenzreihe ging und geht es darum, neue Wege, Methoden und Modelle zu entwickeln, um Komplexität und Demokratie zu erhalten oder dort einzufordern, wo Ausschlüsse passieren, wo die rechtlichen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen fehlen, um Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung zu nehmen.

Während der zuletzt geplanten Konferenz werden konkrete Modelle für die Institutionen Schule, künstlerische Hochschule, Theater und für Kommune entworfen, die darauf zielen, in der Umsetzung auf eine vorgefundene Situation hin ausgearbeitet, modifiziert, mit Leben gefüllt zu werden.

### Entwurfspotentiale von Theaterkunst, Pädagogik und Wissenschaft

Im Verlauf der gesamten Konferenzreihe wurde sichtbar, welche Entwurfspotentiale Theaterkunst, Pädagogik und Wissenschaft aufbringen können. Ein entsprechendes Wissen wurde nicht nur aufgerufen, sondern in Gesprächsformaten, die auf die Kongruenz von Form und Inhalt zielten, generiert.

Die erste Konferenz fand 2017 unter dem Titel *Abweichen! Das Irreguläre als Haltung für Kunst und Pädagogik* statt. Sie setzte auf Akteur\*innen aus verschiedenen Arbeitsfeldern, die dort bereits Praxisformen erprobt, Haltungen entwickelt und Spezialkenntnisse erworben haben, mit denen Demokratie als tägliche Lebenshaltung realisiert werden kann.

Während der Konferenz wurden dann auch verallgemeinerbare Wege des sozialen Handelns erkundet, die eine veränderte Form demokratischen Miteinanders ermöglichen können. Dafür wurden

in der künstlerischen, unternehmerischen oder pädagogischen Praxis gewonnene, konkrete Erfahrungen daraufhin befragt, inwieweit sie in andere Praxen übersetzbar sind und so zu einer Inspiration für soziales Handeln in der Gesellschaft insgesamt werden können.

Der Sinologe François Jullien fordert ein *Landschaftsdenken*, welches wahrnimmt, was zwischen den Dingen ist. Er priorisiert einen Blick, der sich in ein „Netz aus spannungsgeladenen Gegensätzen-Wechselbeziehungen hineinbegibt, statt sich auf die Welt zu Werfen.“ (Jullien 2016: 34) Ein solches Denken und Handeln, welches nicht von einer Idee der Freiheit geleitet ist, die sich „außerhalb der Welt aufstellt, von der man sich leiten lassen kann, in deren Namen man kämpfen, kritisieren, Projekte entwerfen und die Geschichte verbessern kann“ (ebd. 211), sondern sich *in ihrer Mitte ansiedelt*, prägte die Konzeption der Tagung. Es entstand ein Forschungsfeld, in dem unerwartete Perspektiven eingefangen wurden. Dabei ging es nicht darum, den Unterschied zwischen überholten Strukturen und möglichen anderen Haltungen und Handlungsformen zu konstatieren, sondern *dazwischen* liegende Möglichkeiten zu erkunden.

Teil dieser Erkundung waren Gesprächsformate, die im Vorfeld der Konferenz mit Studierenden der Performativen Künste entwickelt wurden.<sup>2</sup> Sie zielten darauf ab, Wissen und Erfahrungen nicht nur zu teilen, sondern in der Begegnung neu zu generieren. In der experimentellen Anordnung wurde ein eigenes Praxisfeld eröffnet, welches gleichermaßen der Kunst, der Wissenschaft und der Pädagogik verpflichtet war. Studierende der performativen Künste lernen, ästhetische Handlungsräume zu schaffen, in denen die Arbeitsformen kollektiv verhandelt werden. Theaterpädagoginnen können Formen und Formate finden, die einer pädagogischen Haltung ebenso gerecht werden wie einer künstlerischen Gestaltung. Dieses Wissen sollte in die Form einer Konferenz übersetzt werden.

Die Gesprächsformate ermöglichten einen Wechsel der Rollen, verschiedene Formen des Zuhörens und den Austausch zwischen Akteur\*innen aus möglichst unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern. Der Rekurs auf das Soziale fand sich in der Formatentwicklung selbst wieder, indem auf existierende Formate z.B. in Radio und Fernsehen zurückgegriffen und mit ihrer Abwandlung experimentiert wurde.

Da ein Großteil der Gäste dieser ersten Konferenz aufgrund der Besonderheit ihrer Biografien und ihrer individuellen Haltungen eingeladen wurde, um im Sinne eines Demokratisierungsprozesses von verschiedenen Stimmen lernen zu können, galt neben Reflexionen mit wissenschaftlicher Herangehensweise das Interesse der Frage, wie man ins Erzählen von Geschichten kommt. Die Formate wurden auf ihr Potential hin überprüft, ein Sprechen zu ermöglichen, welches individuelle Haltung und Erfahrungen auch aus anderen Positionen heraus zugänglich macht und im miteinander Sprechen Übersetzungsvorgänge provoziert. Raumanordnungen dienten ihrerseits diesem Ziel. Es gab beispielsweise verschiebbare Sitzflächen für Gruppen ebenso wie einen Hochsitz für eine Person, die dem Treiben von oben zuschauen konnte.

## Demokratie als Lebenshaltung



Konferenz Rausgehen! Reingehen! 2018, Foto: Susan Schwaß

Der Raum wie auch die Regeln der Kommunikation wurden für die verschiedenen Gesprächsformate beständig verändert und die Gäste dadurch aufgefordert, sich bewusst auf die Gesprächssituation einzulassen und sich immer wieder neu einzumischen.

### Denkräume (um)formen

Am Ende des ersten Konferenztages wollten wir wissen, was die Konferenz an Erfahrung bereits generiert und im Denken ausgelöst hat. Wir forderten die Gäste zu kurzen Statements auf, von denen einige hier beispielhaft zitiert werden.

*Gabriele Stötzer*, Künstlerin: „Ich durchlaufe heute einen Prozess der Verunsicherung und hoffe, dass ich mich morgen wieder sammle und noch was Wichtiges mitteilen kann. Im Moment finde ich mich vollkommen unwichtig.“

*Daniel Häni*, Unternehmer: „Schon heute hat für mich alles auf Konzepte und Strategien hingewiesen, in denen es in einer Übersetzung für die Pädagogik um die Ermächtigung zur Selbstermächtigung geht. Mein Highlight war [...] ein Schlagwort zum Mitnehmen in die Nacht, das *Wohlfühlen*. Das strahlt aus.“

*Theresa Jacobs*, vergleichende Minderheitenforscherin: „Für mich war nicht nur die Frage zentral, was uns bewegt, sondern auch jene, wie es uns bewegt. Draußen im Zelt war deutlich zu sehen, wie sehr die Menschen, die hier etwas vorstellen, für ihre Sache brennen. [...] Wie kommt es, dass bestimmte Personen in ihren Tätigkeiten produktiv diese Energie und Kraft aufbringen? Das setzt man oft als selbstverständlich voraus, aber eigentlich ist es das nicht.“

*Stefanie Lorey*, Regisseurin: „Ich finde, dass sich die doch sehr heterogenen Beiträge stark miteinander verzahnen. [...] Es geht stets um Einordnungs- und Sortierungsstrategien, in denen wir uns befinden. Darin sind wir fremden und eigenen Setzungen ausgeliefert, denen wir uns entweder lustvoll ausliefern oder denen wir zu entkommen suchen. [...] das passt zu dem Tag, den ich hier heute hatte: dass man sich Situationen ausliefern und schauen muss, wohin es geht.“

*Martin Clausen*, Künstler: „Die Richtung, sich nach innen zu wenden und sich selbst dabei zu betrachten, wie wir Sachen wahrnehmen, und dann wieder nach außen zu schauen. Das

miteinander zu vergleichen und in Übereinstimmung zu bringen oder die Distanz dazwischen wahrzunehmen – dieser Wechsel ist heute in der ästhetischen Welt oder in der Wahrnehmungswelt aufgetaucht und genauso in der Welt, die sich mit Diskriminierung beschäftigt. Und es ist sichtbar geworden, dass hinter der Erfahrung – der eigenen oder der, die wir übernehmen – nicht einfach irgendein Konzept steht, das wir einander durchreichen. Stattdessen verorten wir es immer wieder in uns selbst, verankern es oder überprüfen uns selbst mit unserer eigenen Wahrnehmung.“

*Malte Beisenherz*, Referent für politische Bildung: „Ich kann in pädagogische Situationen gehen, bin super ausgebildet, habe tolle Methoden, aber wenn ich den Leuten eine negative Haltung entgegenbringe oder Angst habe, merken das alle. Thomas Heise (Dokumentarfilmer, D.H.)

meinte, er gehe irgendwohin und warte, bis die Leute zu ihm Kontakt aufnehmen. Dann entstehe mittendrin eine Situation. Entscheidend ist die Haltung. Das finde ich für heute zentral und aufschlussreich.“

*Hannah Ludwig*, Studentin: „Alles, was wir heute gehört und mitbekommen haben, verarbeiten wir gerade einzeln in unseren Köpfen, und ich hoffe sehr, dass wir es in irgendeiner Form festhalten können und dass eine Systematik, eine Struktur entsteht.“ Dieses Ziel wurde durch die Dokumentation der Tagung<sup>3</sup> wie auch durch deren Weiterentwicklung in der zweiten Konferenz verfolgt.

### Handlungsformen der Performativen Künste

Die zweite Konferenz erhielt den Titel *Rausgehen! Reingehen! Über Haltungen und Handlungsformen in Theater, Kunst und Pädagogik* satt. Der Begriff des „Rausgehens“ in den Performativen Künsten meint den Abstand zu gesellschaftlich dominanten Praxisformen, der in und mit künstlerischen Verfahren hergestellt wird. Das „Rausgehen“ ist in der künstlerischen Bezugnahme auf Soziales wie Biografisches immer zugleich ein „Reingehen“, – in Institutionen, andere Kunstformen, fremde soziale Felder und in die Reflexion des eigenen Betriebssystems. Dabei ist den Handlungsfeldern der Theaterkunst wie -pädagogik eine hoch ausdifferenzierte Fokussierung auf Subjekte und Subjektives gemeinsam. Nicht zuletzt hierin liegt ihre politische Sprengkraft. Die performativen Künste sind spielerisch und kollektiv. Sie zetteln unabgesicherte Prozesse an, in denen sich Subjekte verletzbar und verwundbar machen. Dies ist ihr Wesenskern und ihr radikales Potential. Aktuell wird es aber in Kunst wie Pädagogik immer schwieriger, Haltungen zu erkennen und Widerstände zu produzieren, auch weil diese in Verwertungs- und Rechtfertigungszwängen zu ersticken drohen.

Um dieser Tendenz zu begegnen, wurden 2018 Akteur\*innen aus Theater, Kunst und Pädagogik zu einer zweitägigen Arbeitstagung eingeladen. Hier aktuelle Praxisformen wurden dahingehend befragt, welche Fähigkeiten zu changieren, Grenzen zu überschreiten und darin neue Handlungsformen und Haltungen zu begründen ihnen innewohnt. Dabei wurden die

## Demokratie als Lebenshaltung

performativen Künste wie auch die Pädagogik als gemeinsamer Raum beschrieben, in dem ein besonderes Subjektverständnis gepflegt wird, in dem unter Bedingungen von Ergebnisoffenheit gearbeitet wird, wo Unvollständigkeit und Übersetzungsfehler akzeptiert und empathische Beteiligung sowie unmittelbare Erfahrung als Bedingungen angesehen werden.

Übergeordnetes Ziel dieser zweiten Konferenz war es, hiervon ausgehend Handlungsformen zu beschreiben, die sich von einer ausschließlich rationalistischen, auf ökonomische Verwertung gerichteten Logik unterscheiden. Darin schloss die Arbeitstagung an die Konferenz »Abweichen!« an.

### Sprung in die Zukunft

Die dritte Konferenz in 2019 näherte sich der Modellentwicklung für verschiedene Praxisfelder an und bereitete damit die vierte Tagung vor.

Der Konferenztitel »Überspringen!« Arbeitsformen für das 21. Jahrhundert war nach »Abweichen!« und »Rausgehen! Reingehen!« eine weitere Aufforderung für eine spezifische Form der Bewegung. Überspringen bezieht sich einerseits auf das Übertreten von Grenzen. Grenzen des Denkens, nationale Grenzen oder aber die Grenzen zu anderen akademischen und nichtakademischen Disziplinen. Überspringen ist auch ein Begriff aus der Schule, hier überspringt man eine Klassenstufe: *Eine Abkürzung in die Zukunft*. Wir sind bei unserer Planung also von einer zukünftigen Gegenwart ausgegangen. Überspringen ist aber auch eine physische Handlung: Es ist das temporäre Abheben, der Perspektivwechsel und das Wiederankommen an einem neuen Ort. Wenn man die Betonung auf „Über“ legt, erhält man wiederum eine neue Bedeutung. Dann meint es einen Funken, der überspringt, einen Gedanken oder eine konkrete Initiative, die sich als Folge der Konferenzen ausbreitet und nachhallt.

Im Fokus stand die Frage, wie sich die den performativen Künsten eigenen Qualitäten für Institutionen denken und für sie produktiv machen lassen, insbesondere für solche, in denen sie aufgeführt, gelehrt, vermittelt und beforscht werden. In den Konferenzen von 2019 und der noch folgenden in 2020 geht es um die Entwicklung konkreter Ideen und Ergebnisse für ein zukünftiges Arbeiten innerhalb von Theater, Schule, künstlerischer Hochschule und Kommune. Fasst man es inhaltlich genauer, so geht es um die Entwicklung von Haltungen, Förderwerkzeugen, Spielregeln, Werten, neuen Arbeitsbegriffen und eines sich wandelnden Selbstverständnisses für Kunst, Pädagogik, Zivilgesellschaft. In welcher Form arbeiten wir im 21. Jahrhundert? Was sind die Arbeitsprinzipien, die Ethik, die Umgangsformen der Zukunft? Wie setzen sich die Institutionen der Zukunft zusammen? Wer handelt hier?

In 2019 wurden erste Praxisentwürfe für diese Institutionen entwickelt, und zwar aus der Perspektive derer, die sie vertreten, und mit den Mitteln, mit

denen sie pädagogisch wie künstlerisch umgehen. Im Zentrum stand die Frage, ob, inwiefern und inwieweit Institutionen aus dem Anspruch und der Praxis der performativen Künste heraus selbst künstlerisch, kollaborativ oder radikal demokratisch strukturiert werden können.

Immer stärker tendieren Verantwortliche in Kommunen und Kulturinstitutionen dazu, sinkende (Grund-)Förderung mit Hilfe von fragwürdigen Verzweckungen auffangen zu wollen. Dies ist insbesondere für Kultur-, Kunst- und Bildungsinstitutionen, die nicht Gewinnmaximierung zum Ziel haben können, als problematisch einzuschätzen. Gerade hier liegt also eine gesellschaftliche Verantwortung, auch andere Wege zu (er-)finden: Mit klug gerahmten demokratischen Techniken zu experimentieren, marginalisierten Stimmen eine Plattform zu bieten, neue Allianzen herzustellen, Formen der Vermittlung auszuprobieren und ungewohnte Themen anzusprechen.

Wie können bislang unbekannte Umgebungen und Umgangsformen erprobt, gestärkt, gefördert und reflektiert werden? Wie wird aus den Künsten heraus gehandelt und gedacht? Welche Arbeitsformen existieren bereits an den Rändern der Künste oder könnten entwickelt werden?

Ziel ist das, was McKinsey als Berater für Unternehmen nicht tun würde: Institutionen neu denken und erfinden. Das bedeutet, sich aus der eigenen Praxis heraus verantwortlich zu zeigen auch für die Institutionen, in denen man handelt, sie ggf. auch radikal zu wandeln. Andockpunkte für diesen Wandel sind sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse wie auch die soziale und künstlerische Praxis der in ihnen Handelnden.

Basierend auf den Ergebnissen aus dem Vorjahr fokussiert die diesjährige Konferenz *Dazwischengehen!* unter dem Konzept der sozialen Erfindung das Handlungswissen der Künste in den Feldern *Schule, Theater, künstlerische Hochschule und Kommune*. Vier Theoretiker\*innen und vier Praktiker\*innen präsentieren ihre in einem Stufenverfahren entwickelten Arbeitsergebnisse zu diesen. Die Wissenschaftler\*innen haben das jeweilige Feld theoretisch erkundet. Sie zeigen Leerstellen, Perspektiven und Potenziale auf. Die Praktiker\*innen haben als eine Antwort auf diese Positionen konkrete Handlungsmodelle entworfen, die wegweisend sein können für die Entwicklung der genannten Felder und darüber hinaus Impulse für andere Handlungsfelder geben.



Konferenz Rausgehen! Reingehen! 2018, Foto: Susan Schwaß

## Demokratie als Lebenshaltung

Die Expert\*innen gehen der Frage nach, in welcher Form wir in unmittelbarer Zukunft arbeiten und leben wollen und wie sich Institutionen dementsprechend verändern sollten. Welche genuin künstlerischen Praktiken fordern ein Handeln jenseits rein ökonomischer Verwertung ein?

Während der Konferenz werden Entwürfe und konkrete Handlungsvorschläge vorgestellt, die Antworten auf diese Fragen formulieren und auf dem Weg der Unterbrechung oder Einmischung Eingang finden können in die soziale Praxis. Ziel des

Prozesses ist die fundierte Generierung von Haltungen, Förderwerkzeugen, Spielregeln, Werten sowie neuen Arbeitsbegriffen. Wir Planer\*innen (Dorothea Hilliger, Regina Guhl, Mirko Winkel und für die letzte Konferenz auch Elise von Bernstorff) reflektieren und entwickeln in verschiedenen Praxisfeldern und kollektiven Zusammenhängen das Entwurfspotential der Performativen Künste. Während der Konferenzen explodierte das Spektrum an Erfahrungen und Wissen, was dieser Text wiederum mit anderen zu teilen sucht.

## Anmerkungen

---

*1 Die Tagung ist Teil einer langfristig vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Kooperation zwischen dem Institut für Performative Künste und Bildung der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und dem Studiengang Schauspiel der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.*

*2 Diese erste Konferenz wurde konzipiert von Dorothea Hilliger und Mirko Winkel. Das vorbereitende Seminar war Teil der konzeptionellen Arbeit*

*und fand am Institut für Performative Künste und Bildung der Hochschule für Bildende Künste statt. Einen wichtigen Beitrag leistete ein Input des Künstlers Martin Schick.*

*3 Diese wie auch die Dokumentation der zweiten Konferenz sind im Eigenverlag erschienen und über die Mailadresse [ipk@hbk-bs.de](mailto:ipk@hbk-bs.de) zu beziehen.*

## Literaturangaben

---

Hilliger, Dorothea (Hg.): Abweichen! Das Irreguläre als Haltung für Kunst und Pädagogik. Dokumentation einer Tagung. Braunschweig 2018 (Eigenverlag)

Jullien, François: Von Landschaft leben *oder* Das Ungedachte der Vernunft. Berlin 2016 (Matthes & Seitz)

Piketty, Thomas: Kapital und Ideologie. München 2020 (C.H.Beck)

Lessenich, Stephan: Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Stuttgart 2019 (Reclam)

Winkel, Mirko (Hg.): Rausgehen! Reingehen! Über Haltungen und Handlungsformen in Theater, Kunst und Pädagogik. Dokumentation einer Tagung. Braunschweig 2020 (Eigenverlag)

## Theaterpädagogische Arbeitshaltung – Eine Choreographie im Wechselspiel zwischen vier Positionen

Isabel Dorn

Dieser Text ist der Versuch, eine theaterpädagogische Arbeitshaltung, die dezidiert das Soziale im Blick hat, nachzuzeichnen und Bezugspunkte darzustellen, um so die dahinterliegenden Diskurse und deren Verzahnungen sichtbar zu machen.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet die Konzeption des Masterstudiengangs *Performative Künste in sozialen Feldern* an der *Frankfurt University of Applied Sciences* – in dem ich als Lehrende tätig bin und an dessen inhaltliche Setzungen ich anknüpfen möchte, um davon ausgehend meine Positionen zu einer theaterpädagogischen Arbeitshaltung zu entfalten.

Korrespondierend zum Textteil habe ich für den Bildteil Absolvent\*innen des Masterstudiengangs darum gebeten, eine Körperhaltung einzunehmen, die ihre theaterpädagogische Arbeitshaltung zeigt, bzw. ihr entspricht. Katharina Müller [Kamü] hat diese Haltungen zeichnerisch dokumentiert.

### Haltung als selbstreflexive Aufgabe im Wechselspiel mehrdimensionaler Positionierungen

Um die Frage nach einer theaterpädagogischen Arbeitshaltung zu beantworten, möchte ich zuerst das dem Text zugrunde liegende Verständnis von Haltung darstellen, da der Begriff ganz unterschiedlich verwendet wird und ein breites Bedeutungsspektrum von der Einstellung über das Verhalten bis hin zur Körperhaltung beinhaltet.

Ich verstehe Haltung als Resultat einer intensiven Beschäftigung mit sich und der Welt, die sich im Laufe unseres Lebens entwickelt und nicht statisch, sondern immer in Veränderung ist. Haltung entsteht in Auseinandersetzung mit uns selbst, im Wechselspiel zwischen emotionalen, rationalen, ästhetischen und voluntativen Faktoren (vgl. Kurbacher nach Lenk/Wetzel 2016). Sie bildet sich reflexiv aus, indem bestimmte Fragen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden. Erst aus diesem reflektierenden Selbstbezug ergibt sich, nach Husch Josten (2017), eine Haltung. „In Haltungen sind die Selbstverhältnisse und Weltbezüge von Menschen kristallisiert und konkretisiert“. Damit lassen sich Haltungen als (verkörperte) Bildungsergebnisse verstehen, die uns durchdringen und dadurch geformt haben und die unser Handeln und Denken prägen. Um Haltung zu gewinnen, so Josten (vgl. ebd.), muss deshalb überlegt werden, worauf sich bezogen wird und was die Orientierungspunkte sind.

Als „innerer Kompass“ (Kuhl et al. 2014: 107) ermöglicht und hilft uns unsere Haltung, auch unser Handeln unterschiedlichen Situationen anzupassen. Im Gegensatz zu Kompetenzen, die lediglich Fähigkeiten und Techniken zur Verfügung stellen, bringt die Haltung diese zur Anwendung und schafft nicht nur „situationsübergreifende Kohärenz“ (ebd.), sondern sorgt gleichsam für eine „situationspezifische Sensibilität“ (ebd.). So kann Haltung denjenigen, die mit ihr konfrontiert werden, *Halt* geben, indem sie Transparenz und Kalkulierbarkeit schafft.

Voraussetzung für eine theaterpädagogische Arbeitshaltung bildet demnach die (selbst-) reflexive Auseinandersetzung mit theaterpädagogischen Fragen, (Selbst-)Verortungen und entsprechenden Bezugsgrößen. Erst durch die Bereitschaft zur Selbstreflexion (und zur künstlerischen, sowie wissenschaftlichen Auseinandersetzung) kann sich eine Haltung ausprägen.

Um eine theaterpädagogische Arbeitshaltung zu entwickeln, sind Fragen nach den Zielen der Arbeit, nach den Mitteln und Methoden, mit denen diese verfolgt werden, nach dem gesellschaftlichen Rahmen mit seinen spezifischen Herausforderungen, sowie nach der eigenen Rolle als Theaterpädagog\*in und der Rolle, die den Teilnehmenden zugewiesen wird, relevant.

### Bezugspunkt 1: Performative Künste in Sozialen Feldern

Der 2017 gestartete Masterstudiengang *Performative Künste in sozialen Feldern* an der *Frankfurt University of Applied Sciences* versucht künstlerisch-reflexiv in gesellschaftliche Spannungsfelder zu intervenieren, alternative Handlungsmöglichkeiten zu erpro-



Ann-Christin  
Wegbereiterin, Intervenierende, Potenzialerkennnerin, Geschichtenerzählerin, Empowerment, Erfahrbarmachung, Erforschende, das Un-sicht/hörbare sicht/hörbar machen  
Zeichnung: Kamü

## Theaterpädagogische Arbeitshaltung

ben, Perspektivwechsel zu initiieren, Denkanstöße zu geben und Austausch zwischen unterschiedlichen Akteur\*innen herzustellen. Ausgangspunkt bildet ein performatives Verständnis von Kultur und Gesellschaft als *cultural performance*, die sich über Handlungen und Aufführungen konstituiert und in die umgekehrt auch aufführend eingegriffen werden kann. Damit kann Wirklichkeit einerseits mimetisch angeeignet und reinszeniert, andererseits aber auch transformiert und poetisch überschritten werden. Diese performative Perspektive auf Kultur führt zu einem erweiterten Verständnis von Theater, aber auch anderen künstlerischen Praxen: „Als Wirklichkeit (Theater) wird eine Situation erfahren, in der ein Akteur an einem – häufig besonders hergerichteten – Ort zu einer bestimmten Zeit vor den Blicken anderer (Zuschauer) etwas tut. Wirklichkeit erscheint in diesem Sinne prinzipiell als theatrale Wirklichkeit“ (Fischer-Lichte 2002: 292). In diesem Sinne rückt der Studiengang den sozialen Aspekt des künstlerisch-performativen Geschehens, des sich vor anderen In-Szene-Setzens, ins Zentrum: Als gestaltete Situation, die Teilhabe und Begegnung ermöglicht. Entsprechend verortet sich der Studiengang an der Schnittstelle von Kunst und Sozialem. Daneben stellt dieser performative Zugriff auf künstlerische Prozesse das Intermediale, das Zusammenspiel unterschiedlicher Medien, ihr Ineinander-Verschranktsein in den Mittelpunkt. „Immer schon kommen die einen [Künste] in vielen anderen vor“, schreibt der Philosoph Martin Seel (2004: 79). Die performative Betrachtungsweise befördert die Auflösung der Grenzen zwischen den Künsten, wobei die „Art des Ineinandervorkommens“ (ebd.), ausschlaggebend dafür ist, „was die Identität einer Kunstart gegenüber den anderen ausmacht“ (ebd.).

Der Studiengang fokussiert das intermedial-künstlerische Geschehen und versucht die Studierenden zu ermutigen, ihre eigenen künstlerischen Zugriffe aus ihren jeweiligen medialen Expertisen, ihren Interessen und Absichten zu entwickeln und miteinander zu verweben. In diesem Sinne verstehen einige der Absolvent\*innen ihr Handeln als nicht primär einem Kunstgenre zugehörig, sondern als intermediales Patchwork, das etablierte Kunstpraxen überschreitet und neue, unkonventionelle künstlerische Verschränkungen sucht und erprobt. Entsprechend dieser intermedialen Zugänge bezeichnen sich die Abgänger\*innen u.a. als künstlerisch Interveninge oder Projektleitende, als Impulsgeber\*innen, Potentialerkenner\*innen oder Künstler\*innen. Aber auch als Theaterpädagog\*innen: Anknüpfend an eine Definition von Theater, für welche das Wechselverhältnis und die Interaktion von Medienkonstellationen, deren Multi- und Intermedialität, als konstitutiv gelten (vgl. Kolesch 2014: 171f).

Angesiedelt ist dieser Studiengang im Fachbereich *Soziale Arbeit*, die weitere Orientierungspunkte, *Haltegriffe* für eine Arbeit bereithält, welche in und mit einer Gesellschaft stattfindet, die bestimmt ist durch ethnische und kulturelle Vielfalt und eine Diversität an Lebensentwürfen und -realitäten.

Pluralisierung und gesellschaftliche Segmentierung werden zusätzlich befördert durch den Imperativ des Individuellen und des Besonderen, so der Soziologe Andreas Reckwitz (2019).

Deregulierung, Digitalisierung, Globalisierung, Medialisierung, Migration, Mobilität sind die Faktoren, die mit zu dieser Vervielfältigung beigetragen haben (vgl. Keuchel/Rousseau 2018: 230).



Charlotte

*Flexibilität, Spontaneität, Zurückhaltung, Freundlichkeit, Wertschätzung, Augenhöhe, Kreativität, Entdeckungslust*

*Zeichnung: Kamü*

Daneben konstatiert Reckwitz (2019) die *Erosion der Industriegesellschaft*, aus der eine große Anzahl Dienstleistender aufgestiegen ist: Eine aufstrebende, anerkannte Mittelklasse neben vielen prekär Beschäftigten, sozial Deklassierten, die sich kulturell entwertet fühlen.

Somit ist unsere Gesellschaft nicht nur eine sehr stark differenzierte, sondern auch eine polarisierte, die von sozialen Ungleichheiten und dem Auseinanderdriften von Arm und Reich durchzogen ist. Ein demokratisches Verständnis von Zusammenleben, damit einhergehend die Ermöglichung von Partizipation am kulturellen Leben, die Förderung von Diversität und die Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeit sind Prinzipien, die, anknüpfend an den Kodex der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, einen Handlungs- und Zielhorizont abstecken und als Referenzsystem hinzugezogen werden können, um die Konturierung der eigenen Haltung zu schärfen. Daraus ergibt sich:

**Position 1 – gesellschaftliche Verantwortung und Positionierung:** Theaterpädagogische Haltung braucht ein Bewusstsein für ihr Potential, Diskurse und Praxen weiterzuschreiben und zu reproduzieren oder zu verschieben, zu durchbrechen und zu verwandeln. Im Sinne einer Positionierung im Sozialen gilt es im Spannungsgefüge von Gleichbehandlung und Differenzanerkennung zu agieren, Vielfalt und Diversität zu fördern, Teilhabe zu ermöglichen sowie Ungerechtigkeit zu thematisieren und zu bekämpfen.

## Theaterpädagogische Arbeitshaltung

**Bezugspunkt 2: Ästhetische Erfahrung**

Im Kern zielt die ästhetisch-mediale Arbeit darauf, Selbstbildungsprozesse – die zur Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens befähigen sollen – auszulösen.

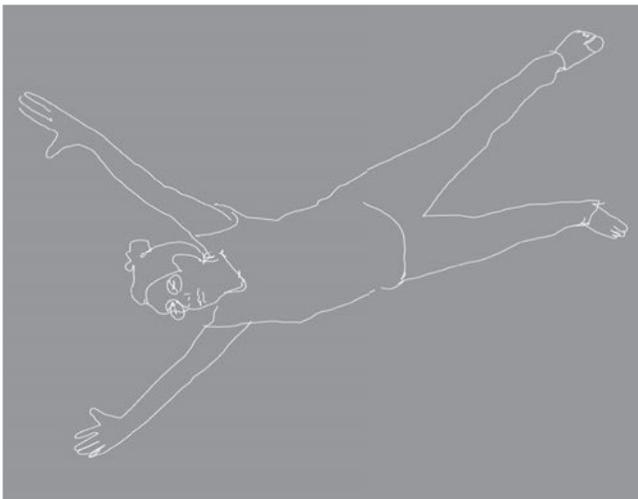
Die Theaterwissenschaftlerin Ulrike Hentschel (2014: 77) verortet das eigentliche Bildungsmoment von Theater(-spielen) in der „spezifischen ästhetischen Erfahrung“ von Differenz und Ambiguität. Sie schreibt:

„Seine bildenden Wirkungen liegen nicht in den Themen, sondern in den Wahrnehmungsformen“ (ebd.) – in der „Aufmerksamkeit für das Erscheinen von Erscheinendem“ wie mit Martin Seels (2004: 74) Beschreibung ästhetischer Wahrnehmung ergänzt werden kann.

Nach Seel umfasst die ästhetische Erfahrung drei Dimensionen: das Kontemplative, das Korresponsive und das Imaginative. Während sich die korresponsive und imaginative Dimension zwischen den Polen der Affirmation und Differenz und der Erfahrung des *möglichen Unmöglichen* und *unmöglichen Möglichen* bewegen und damit das Erwartbare überschreiten, verweist die Dimension des Kontemplativen auf die Unterbrechung der alltäglichen Aufgaben- und Zweckorientierung und erzeugt damit einen Wahrnehmungsriss (ebd.: 75). Störungen und Irritationen zielen dabei darauf, eigene Selbstverständnisse zu reflektieren, zu verschieben und zu transformieren.

Künstlerische Praktiken sind als Alltagspraktiken in der gegenwärtigen Gesellschaft omnipräsent: Die Formel *be creative!* ist zu einem Imperativ geworden, die (Selbst-)Inszenierung des Besonderen, das Kuratieren der eigenen Biografie wird alltäglich gefordert (vgl. Reckwitz 2012 & 2019).

Ständig sind wir angehalten, uns in sozialen Netzwerken zu inszenieren, darzustellen und zu positionieren: Selfies, Instagram, Youtube, Facebook und WhatsApp. Die digitalen Medien sind Orte, an denen unentwegt Selbstarbeit geleistet wird und unterschiedliche Identitäten erprobt werden können. Während im Alltag in sämtlichen Bereichen der Druck sich zu optimieren



Isabel  
Selbstreflexivität, gesellschaftliche Verantwortung und Positionierung, kritisches Gegenwartsbewusstsein, forschende und experimentelle Offenheit, Ausrichtung auf mediale Gestaltungstransfers  
Zeichnung: Kamü

und zu inszenieren vorherrscht und sich dabei auf dem schmalen Grat zwischen Normierung und Individualisierung bewegt wird, kann die Theaterarbeit einen *Gegenort* zur Verfügung stellen.

Will man durch künstlerische Projekte nicht bloß fit für den Alltag machen, Kompetenzen erweitern, einüben und Alltagslogiken fortführen, sondern stattdessen zu alternativen Erfahrungen verhelfen, stellt sich für die theaterpädagogische Praxis in diesem Zusammenhang die Frage, mit welchen künstlerischen Mitteln ein Alltag durchbrochen und befragt werden kann, der sich ästhetische Strategien einverleibt hat und der von Ästhetisierungen gleichsam durchzogen ist. Meines Erachtens werden andere Erfahrungen durch andere formale Zugänge ermöglicht, z.B. durch gegenläufige künstlerische Praktiken des Experimentellen und Zufälligen, des Spielerischen und Improvisierten, des Provokativen, des In-Szene-Setzens von etwas Nicht-Menschlichem, des Gemeinschaftlichen und Kollaborativen.

Es braucht also Räume und offene Prozesse, in denen, um es mit den Worten von Carmen Mörsch (vgl. 2009: 54) auszudrücken, *Widerborstigkeit* ausgebildet und *offensive Nutzlosigkeit als Störmoment dem Effizienzdenken entgegengesetzt* werden kann.

Eine Möglichkeit, das Bestehende auf dominante und alternative Lesarten zu hinterfragen, kann die inhaltliche Hinwendung zu dem, was als profan, als 'normal' gilt, sein: Stillschweigende, aber machtvolle Einverständnisse, die gleichsam diskreditieren, ausschließen und damit unsichtbar machen. Übergangenes, nicht anerkanntes Wissen von Minderheiten, Ausgegrenzten oder Abgewerteten kann dann in den Fokus rücken, um andere Perspektiven zu zeigen, allgegenwärtige, aber stumme Konflikte offenzulegen.

**Position 2 – Kritischer Gegenwartsbezug:** Die Bereitschaft, sich kritisch mit der Gegenwart zu beschäftigen, bestehende Normen und Machtverhältnisse zu hinterfragen, um Frei- und Möglichkeitsräume für neue Erfahrungen zu kreieren.

**Bezugspunkt 3: Forschung**

Das bedeutet, dass eigene Vorannahmen stetig hinterfragt und bewährte Arbeitsansätze kontinuierlich reflektiert werden müssen. Wie sieht eine Probe aus? Wie muss eine Aufführung beschaffen sein? Welche Annahmen stecken hinter meinem Handeln? Welche Kunstpraktiken gelten für mich als legitim? Wie bewerte ich bestimmte Ausdrucksmittel, mediale Zugänge, Verhaltensweisen oder Äußerungen? Entscheidend ist, zu erkennen, dass die eigene Position nicht neutral, sondern subjektiv, geprägt durch spezifische Privilegierungen oder Benachteiligungen und eingebunden in gesellschaftliche Kontexte und (Werte-)Systeme, ist. In diesem Sinne ist es wichtig, ein Bewusstsein für die eigenen 'blinden Flecken' und die eigenen Verstrickungen in soziale Strukturen zu entwickeln. „Kunst ist zur kritischen Haltung aufgerufen, weil ihr im Besonderen das Charakteristikum zu eigen ist, gegen sich selbst aufzutreten. [...] In dieser Sinnfreiheit geht es nicht darum, *eine* Wahrheit zu erfassen, sondern vielmehr um ein Für-wahr-nehmen einer Gegebenheit. Die Betrachtenden, Zuhörenden und Lesenden sind frei zu entscheiden, was sie ihnen bedeutet und was sie damit anfangen, beenden oder fortführen wollen“ (Strunk 2018).

## Theaterpädagogische Arbeitshaltung

Übertragen auf das theaterpädagogische Geschehen bedeutet dies, die eigene Machtstellung selbstkritisch zu hinterfragen. Die eigenen (paternalistischen) Absichten – z.B. zum 'Guten' erziehen zu wollen, die Welt zu verbessern, sowie den Glauben daran, zu wissen, was deshalb auf welche Art erzählt werden muss – transparent zu machen und zur Disposition zu stellen. Die theaterpädagogische Aufgabe besteht dann vor allem darin, Räume und Anlässe zu schaffen, die Lust machen, sich auszutauschen und auszudrücken: vielstimmig und disparat, durch unterschiedliche Perspektiven und Formen; sich gegenseitig zu verunsichern und voneinander zu lernen – so kann wechselseitige, offene Kommunikation und Interaktion (auf Augenhöhe) entstehen. Die so initiierten Prozesse sind unkalkulierbar und mit offenem Ausgang. Sie erfordern, dass sich der\*die Theaterpädagog\*in mit ins Ungewisse begibt.

Theaterpädagogische Projekte sind dann gekennzeichnet durch eine inhaltliche und formale Auseinandersetzung, in der alle Beteiligten zugleich als Erfahrene und Wissende ernst genommen, aber auch als Suchende, Erkundende und Forschende adressiert werden. So sind alle gleichermaßen dazu aufgefordert „Wissens- und Erfahrungsweisen zu verlernen“ (Blum 2017: 74).

Damit rücken nicht nur die Selbstbildungsprozesse der Teilnehmenden, sondern auch die des\*der Theaterpädagog\*in in den Blick. Sich selbst mit der Bereitschaft zur Veränderung in den Prozess zu begeben, kann formal durch das Sichtbarwerden und die Selbst-Thematisierung des\*der Theaterpädagog\*in als Mitforschende\*n in Szene gesetzt werden.

Für einen solchen Zugang braucht es eine experimentierfreudige Einstellung: Die Bereitschaft Regeln 'über Bord zu werfen' und neue Formen zu entwickeln. „Sie arbeiten, um die Regeln dessen zu erstellen, was gemacht worden sein wird“, schreibt Hannes Rickli (2015: 137) über das Experimentieren. Solche Arbeiten haben insofern das Potential originäres Wissen zu erzeugen, da sie Einsichten und Erfahrungen über unser Selbst- und Weltverhältnis hervorbringen, indem sie ein Forum der Auseinandersetzung und kritischen Reflexion für uns und unsere Positionen bieten (vgl. Borgdorff 2015: 71).

**Position 3 – Forschende und experimentelle Offenheit:** Eine offene, forschende und experimentierfreudige Haltung, geprägt durch die Bereitschaft, die eigene Position – das eigene Deuten und Handeln – zu hinterfragen und sich verunsichern zu lassen. Mut zum Risiko!

#### Bezugspunkt 4: Kunst

Für diese Suchbewegungen braucht es – abgestimmt auf die Vorannahmen, Fragen, Interessen und Bedürfnisse der Gruppe – mediale Anordnungen, adäquate ästhetische Verhandlungsräume, die zu Thema und Gruppe passen und stimmige Settings bereitstellen. Diese befördern Prozesse, in denen einerseits Bekanntes aufgegriffen wird, andererseits aber Unbekanntes entdeckt werden kann und dadurch ein Ineinander von mimetischen und poetischen Verfahren, eine Bewegung zwischen Lebensweltbezug und -öffnung möglich wird. Dafür ist es für den\*die Theaterpädagog\*in notwendig, sich selbst als Künstler\*in gestaltend einzubringen. Sich selbst mit dem Thema zu verbinden und sich mit (für sich selbst relevanten) Fragen zu involvieren



Jana

*Beweglichkeit, Empathie, Experimentieren und Erkunden, Fokus, Gemeinschaft, Gestaltung, Hinterfragung von Gewöhnlichem, Kommunikation, Offenheit und Freiheit, Vermittlung, Wertungsfreiheit in geschützten Räumen*  
Zeichnung: Kamü

und erkennbar zu machen und gleichzeitig die inhaltlichen Zugänge und Anliegen der Gruppe zu identifizieren – neugierig, wertschätzend, respektvoll – und einzubinden. Nur so kann sich ein originärer künstlerischer Zugang herausbilden, der in eine mediale Form überführt werden und durch die dann ein gemeinsames Spiel eröffnet werden kann. Ein Spiel, in dem Setzungen ein Netz aufspannen, in dem sich verfangen werden kann, formale Anordnungen getestet, gesprengt und in Neuordnungen überführt werden können, in dem Materialien dazu einladen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sich an ihnen zu reiben, sie zu verändern und sich zu eigen zu machen und in dem (Frei-)Räume geschaffen werden, in denen eigene Zugriffe erprobt und verfolgt werden können. Ein Spiel, mit dem sich sinnlich die Welt angeeignet und durch das sich gleichsam ausgedrückt werden kann. Die Aufgabe der\*des Theaterpädagog\*in – als Künstler\*in – ist, Spiel- und Aushandlungsarrangements zu erzeugen und durch diese zu Gestaltungsprozessen anzuregen, damit Ansichten, Aussagen und Themen in Atmosphären, Narrative, Symbole und Zeichen transformiert werden können. Diese mediale Arbeit stellt – durch die Distanz, die sie zum Vertrauten schafft – eine veränderte Perspektive auf Bekanntes her, befördert neue Erfahrungen und Erkenntnisse und regt zur Reflexion an. In diesem Sinne sind spielerische und gestalterische Verfahren als forschende und erkundende Auseinandersetzungen zu begreifen. Gleichzeitig kann Theater auch nur dann, wenn es als Kunst ernst genommen wird, „transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller 2018) auslösen, indem es – durch die Erfahrung des Fremden – zu einer „Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (Kokemohr, zitiert nach Koller 2018: 15) führt.

**Position 4 – Ausrichtung auf mediale Gestaltungsansätze:** Die Einnahme einer künstlerischen Perspektive, die den medialen Transfer und das zu Gestaltende ins Zentrum rückt und nach (Kommunikations- und Involvierungs-)Formen sucht.

## Theaterpädagogische Arbeitshaltung

**Fazit**

Selbstreflexivität, gesellschaftliche Verantwortung und Positionierung, kritisches Gegenwartsbewusstsein, forschende und experimentelle Offenheit, Ausrichtung auf mediale Gestaltungs-transfers sind Positionen meiner dargelegten theaterpädagogischen Haltung. Diese bewegt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Einsichten und Anforderungen, zwischen Kunst und Alltag, eigenen Überzeugungen und abweichenden Standpunkten, Lernen und Verlernen, Konsens und Konflikt, Anerkennung und Verunsicherung – teils widersprüchlich und ambivalent. Diese Divergenzen sind konstitutiv für die theaterpädagogische Arbeit. Um sie zu verhandeln und in eine Form zu übersetzen, braucht es Zeit und Raum. Richard Schechner hat für diesen das Bild des Netzes gefunden: Als eine Struktur, die ihn herstellt und begrenzt, gleichsam aber öffnet, um ein dynamisches, unvorhersehbares Geschehen in Gang zu setzen. (vgl. Schechner nach Adamowsky 2013: 31) In diesem Sinne geht es in der theaterpädagogischen Arbeit um das Gestalten von Austausch- und Aushandlungsprozessen, in dem sich Haltung als performative Kraft zeigt.

Für ihre Mitarbeit möchte ich Ann-Christin Dwight, Aya-Charlotte Armah, Jana-Sophie Lauer und Mogli Cruse danken.



*Mogli*

*Augenhöhe, Wertschätzung, Respekt, Zeit nehmen, Zuhören, Sehen, Raum geben, Partizipation, Forschung, Experimentieren, Rollenwechsel, Neugierde, Ausdruck, Offenheit*

*Zeichnung: Kamü*

**Literatur:**

- Adamowsky, Natascha (2013): „Dies ist [k]ein Spiel“. Spiel als ambivalentes Kulturphänomen. In: Bäcker/Freytag (Hrsg.): *Tanz Spiel Kreativität*. Leipzig: Henschel. S.19-34.
- Borgdorff, Henk (2015): Forschungstypen im Vergleich. In: Badura/Dubach, et al.: *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich-Berlin: Diaphanes. S.69-76.
- Blum, Thomas (2017): ... und alle machen mit! Rassismuskritische Gedanken zum Thema Partizipation und Theaterpädagogik. In: Hinz/Köhler/Scheurle (Hrsg.): *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*, München: kopaed. S.61-76.
- Fischer-Lichte, Erika (2002): Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Weg zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. 277-300.
- Hentschel, Ulrike (2014): Welche Bildung? Überlegungen zu einem viel versprechenden Gegenstand. In: Pinkert/Sack (Hrsg.): *Theaterpädagogik am Theater: Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*. Berlin; Milow; Strasburg: Schibri-Verlag. S. 70-78.
- Josten, Husch (2017): „Wir sind unsere Haltungen“. Husch Josten im Gespräch mit Christiane Florin. In: [https://www.deutschlandfunk.de/menschsein-wir-sind-unsere-haltungen.886.de.html?dram:article\\_id=395766](https://www.deutschlandfunk.de/menschsein-wir-sind-unsere-haltungen.886.de.html?dram:article_id=395766) (zuletzt aufgerufen am 03.07.20).
- Keuchel, Susanne/Rousseau, Nadine (2018): Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung. Kulturpädagogische Grundlagen für neue Herausforderungen in der heterogenen Gesellschaft. In: Keuchel/Werker (Hrsg.): *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende: innovative Ansätze und Erkenntnisse*. Band 1: Praxis. Wiesbaden: Springer VS. S. 229-251.
- Kolesch, Doris (2014): Intermedialität. In: Fischer-Lichte/Kolesch, et al.: *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: Metzler. S.170-172.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer/Solzbacher (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 107-120.
- Lenk, Sabine/Wetzel, Tanja (2016): *Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung*. In: <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung/> (zuletzt aufgerufen am 03.07.20).
- Mörsch, Carmen (2009): Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung. In: Gaus-Hegener/Schuh (Hrsg.): *Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche*, Oberhausen: Athena. S. 45-59.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Rickli, Hannes (2015): Experimentieren. In: Badura/Dubach, et al.: *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich-Berlin: Diaphanes. S.135-139.
- Seel, Martin (2004): Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung – Fünf Thesen. In: Mattenklott, Gert (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. S. 73-81.
- Strunk, Marion (2018): Was kann die Kunst? Neun ästhetische Strategien. In: *Vom Sinn der Kunst. Kunstforum International* 253.

## Die gesellschaftliche Relevanz der Theaterpädagogik Plädoyer für eine Wirkungsforschung

Jan Siebenbrock

Schon immer hatte das nichtprofessionelle Theaterspiel einen Platz in der Gesellschaft und konnte auch in Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs eine wichtige Bedeutung einnehmen. Betrachtet man die historische Forschung, fand zu jeder Zeit nichtprofessionelles Theaterspiel statt. Außerdem gab es in Deutschland spätestens seit den 1920er-Jahren immer auch Menschen, die ihre berufliche Aufgabe in diesem Bereich sahen und die man heute wohl als Theaterpädagog\*innen bezeichnen würde.<sup>1</sup>

### Bedeutung der Theaterpädagogik in der jüngeren westdeutschen Geschichte

Durch die riesige Bandbreite des Theaters und das große Spektrum der Pädagogik ist die Theaterpädagogik in nahezu jegliche erdenkliche Richtung denk-, form- und nutzbar. Ein fragwürdiges, aber eindrucksvolles Beispiel für diese flexible Anpassungsfähigkeit, ist Rudolf Mirbt. Ihm gelang der zweifelhafte Ruhm in allen drei Systemen von der Weimarer Republik über den Nationalsozialismus bis zur Bundesrepublik Deutschland mit einer nahezu gleichbleibenden Laienspielarbeit Fuß zu fassen, indem er jeweils die Betonung und Bedeutung der Arbeit etwas veränderte und uminterpretierte: War das Laienspiel in den 1930er-Jahren für ihn noch ein wichtiger Beitrag zur Stärkung der Volksgemeinschaft, war es in den späten 1940er-Jahren ideal, um die Jugendlichen im Sinne der Reeducation-Politik zu freiheitlichem Denken und christlichen Werten zu erziehen. Als in den 1950er-Jahren dann in Westdeutschland jegliche Form der Ideologisierung unpopulär wurde und der Wohlstand einkehrte, benannte er das Laienspiel in Lientheater um und konzentrierte sich stärker auf die künstlerischen, theatralen Aspekte des Laienspiels.

Neben systemkonformer Theaterpädagogik gab und gibt es natürlich auch systemkritische und systemverändernde Theaterpädagogik. Dies wird beispielsweise in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland sehr deutlich. Während in den 1940er- und 1950er-Jahren u.a. alte Laienspieler wie Rudolf Mirbt mit ihrer theaterpädagogischen Arbeit die Vorgaben der Regierung und der Alliierten bedienten, indem sie das Laienspiel für eine christliche und humanitäre Erziehung nutzten, experimentierten zur gleichen Zeit Studio-Gruppen (vorwiegend an Universitäten) mit alternativen, hierarchiefreien Gruppenstrukturen sowie neuen und alten Theater- und Textformen. In den 1960er-Jahren lehnten viele Amateurtheatergruppen jegliche Form von Ideologisierung und Pädagogisierung ab und fokussierten sich ausschließlich auf künstlerische Aspekte, während vor allem Schüler\*innen und Studierende versuchten, das Theaterspiel als Möglichkeit zur gesellschaftlichen Umerziehung zu nutzen.<sup>2</sup>

Dass die Theaterpädagogik immer ihren Platz in der Gesellschaft fand, scheint kein großes Wunder zu sein, wenn man die großen Sozialisationstheorien betrachtet. So schreibt fast jede dieser

Theorien dem Rollenhandeln eine zentrale Bedeutung für das Funktionieren von Gesellschaften zu – und welche Pädagogik kann besser dabei helfen, diese Rollen zu erlernen, zu erforschen, zu dekonstruieren und zu konstruieren als die Theaterpädagogik?

Als These könnte man ableiten, dass der Theaterpädagogik in jedem System, in dem Menschen miteinander interagieren, eine relevante Bedeutung zukommen kann. Auch in dieser physisch kontaktlosen Corona-Zeit macht theaterpädagogische Arbeit, wenn auch auf Distanz, Sinn.

So sind in der Krise Rollenbilder bewusst und unbewusst ins Wanken geraten. Home-Office und Home-Schooling verändern in Lebens- und Wohngemeinschaften gewohnte Räume und Routinen. Nähe und Distanz müssen neu ausbalanciert werden, Rollen neu verhandelt werden. Um nicht hilflos und unbewusst stereotype Rollenbilder anzunehmen, sondern die Rollen aktiv und reflektiert zu gestalten, kann theaterpädagogische Arbeit sehr sinnvoll sein. Die Theaterpädagogik könnte dabei helfen, gelebtes Rollenverhalten bewusst werden zu lassen, zu hinterfragen und auf sie einzuwirken.

### Mögliche Wege zu einer größeren gesellschaftlichen Wertschätzung der Theaterpädagogik

Die gesellschaftliche Relevanz der Theaterpädagogik steht also nicht unbedingt zur Debatte. Die weitaus interessantere Frage könnte sein, warum die Theaterpädagogik von der Gesellschaft nicht adäquat wertgeschätzt wird.

Vergleicht man die Arbeitsbedingungen für Theaterpädagog\*innen vor 70 Jahren mit heute, hat sich zu wenig geändert. Natürlich gibt es mittlerweile für Wenige die Möglichkeit an Hochschulen zu lehren. Zudem haben sich glücklicherweise an vielen Theatern in den letzten Jahrzehnten feste Arbeitsplätze für Theaterpädagog\*innen etabliert. Vergleichbar mit den Arbeitsbedingungen von Sozialpädagog\*innen oder Lehrer\*innen sind diese Jobs aber in den seltensten Fällen. Wie vor 70 Jahren müssen sich viele selbstständig am Existenzminimum von Job zu Job hangeln und für jedes einzelne Projekt wieder die Relevanz der eigenen Arbeit begründen. Besonders in Krisen-Situationen wie der jetzigen ist das prekär und existenzgefährdend.

Ein Schlüssel zur Verbesserung der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Theaterpädagogik könnte die Wirkungsforschung sein. Die verschiedenen Ziele, Pläne und Konzepte werden immer besser erforscht; was die Theaterarbeit aber tatsächlich langfristig bei den Menschen und Systemen bewirkt oder bewirkt hat, wurde bisher kaum betrachtet. Natürlich ist es ein sehr komplexes Unterfangen, das nur in Zusammenarbeit mit anderen Fachrichtungen wie der Soziologie oder der Psychologie gelingen

## Die gesellschaftliche Relevanz der Theaterpädagogik

kann und einen Mix aus qualitativer und quantitativer Forschung benötigt. Auch wird die Wirkung niemals hundertprozentig darstellbar sein und vielleicht wird die Theaterpädagogik auf einige Faktoren weniger Einfluss genommen haben, als bisher gedacht. Trotzdem würde die Theaterpädagogik dadurch vermutlich sehr profitieren. In meiner Bachelorarbeit habe ich vor einigen Jahren versucht, die langfristige Wirkung der Dorfkulturarbeit Willy Pramls in den 1980er-Jahren in Niederbrechen für die Teilnehmer\*innen und das Dorf zu erforschen. Was die Theaterarbeit bei den Menschen und dem Dorf bewirkt hat, war enorm. Historische Gegenstände wie dieses Dorf gibt es viele. Hieran z.B. mit Hilfe der Biografieforschung Faktoren herauszufiltern, wozu Theaterpädagogik langfristig führen kann, bzw. nicht führen kann, könnte die zukünftigen Arbeitsweisen und -bedingungen von Theaterpädagog\*innen verbessern und vor allem den gesellschaftlichen Wert der Theaterpädagogik verdeutlichen.

Dafür müssen große Forschungsprojekte angestrebt werden. Hier sind die Hochschulen und Universitäten mit in der Verantwortung. Dort ist interdisziplinäres Arbeiten, der Zugriff auf technische Ressourcen, fachliches Know-How sowie die Beschaffung von Forschungsgeldern am ehesten möglich.

Trotz der großen Hürden lohnt es sich aus meiner Sicht, solche Forschungsprojekte anzustreben. In einer Zeit, in der Fakten und Wirkungsketten so wichtig sind wie heute, braucht es auch in der Theaterpädagogik eine empirische Basis. Diese soll der Kreativität und der Flexibilität der Theaterpädagogik nicht im Weg stehen, sondern vor allem Theaterpädagog\*innen ein festes Fundament liefern, auf dem sie unbeschwert ihrer wichtigen Arbeit nachgehen können.

## Anmerkungen

---

*1 Der Begriff und das Fach ‚Theaterpädagogik‘ etablierten sich in Westdeutschland erst in den 1970er- und 1980er-Jahren. In Ostdeutschland ist der Begriff bereits in den 1950er-Jahren zu finden. Das Phänomen ‚Theaterpädagogik‘ – im Sinne eines (angeleiteten) nichtprofessionellen Theaterspiels – ist jedoch weitaus älter und reicht vermutlich weit in die Menschheitsgeschichte hinein, wie es Marianne Streisand in ‚Generationen im Gespräch – Archäologie der Theaterpädagogik I‘ beschreibt. Das ‚Laienspiel‘*

*der 1920er-Jahre, für das Fachleute Lehrgänge und Spielleiterschulungen durchführten, lässt sich wohl als Phänomen ‚Theaterpädagogik‘ und diese Fachleute dementsprechend im erweiterten Sinn als ‚Theaterpädagog\*innen‘ beschreiben.*

*2 Nachzulesen sind diese Entwicklungen am Beispiel der Waldecker Laienspielwoche in meinem Buch ‚Vom Laienspiel zur Theaterpädagogik‘.*

## Quellen

---

Kaufmann, Andreas: Vorgeschichte und Entstehung des Laienspiels und die frühe Geschichte der Laienspielbewegung. Stuttgart 1991  
 Keller, Anne: Das deutsche Volksspiel – Theater in den Hitlerjugend-Spielscharen. Berlin, Milow, Straßburg 2019

Siebenbrock, Jan: Vom Laienspiel zur Theaterpädagogik. Berlin, Milow, Straßburg 2019  
 Streisand, Marianne; Hentschel, Ulrike; Poppe, Andreas; Ruping, Bernd: Generationen im Gespräch – Archäologie der Theaterpädagogik I. Berlin, Milow, Straßburg 2005

## Verhandlungsräume

### Wie das Folkstheater des Club Real die Stadtgesellschaft aufmischt

Hanne Seitz

Es muss in Brandenburg an der Havel gewesen sein, in jener seit der Wende leer stehenden, nie eingeweihten Kaufhalle in der Plattenbausiedlung Hohenstücken, in die das Kunstkollektiv Club Real eingeladen hat, sich unter geschulter Anleitung dem Träumen zu widmen (*Traumkombinat*, 2004). Offenbar hat jemand über die komplexe und durchaus nicht einfache Sachlage in der Stadt gebrütet. Keine Windeier, sondern drei weibsgroße Eier sind gelegt worden. Verbürgt ist dies allerdings nicht, denn man hat sie dort nie gesehen. Erst einige Zeit später – bei einem Projekt des Club Real in Schwedt – tauchen sie in der Öffentlichkeit auf. Auf der Suche nach einem Ort zum Schlüpfen, hat eines davon auf der Straße allerlei Menschen befragt, will wissen, wie es sich in einer Stadt leben lässt, die die besten Jahre offenbar hinter sich und unter dem demographischen Wandel zu leiden hat (*Unschuld und Erfahrung*, 2006). Trotz mancher dem Ei zu Ohren gekommener Klage, steht zu vermuten, dass es in Schwedt geblieben ist. Die geschlüpfte Brut hat vermutlich längst eine Ausbildung zum Altenpfleger absolviert und im sanierten Quartier am Waldrand eine Wohnung bezogen. Die anderen beiden hingegen haben rechtzeitig laufen, eines sogar Spanisch sprechen gelernt und ist nach mehrjähriger Odyssee auf Kuba gestrandet, wo man ihm die Hauptrolle in einem Spielfilm anträgt. Es soll ein alles andere als attraktives Viertel von Havanna erkunden und bekommt dabei immer heftigere Bauchschmerzen – als ob sich alles Elend unter seiner Schale sammeln würde. Als es erfährt, dass nach afrokubanischem Ritus böse Geister in Eierschalen fahren, es also unwissentlich seine kathartische Funktion zur Verfügung gestellt hat, gibt es für das Ei keine Rettung mehr. Im Filmabspann sieht man, wie es sich im Meer ertränkt (*El Huevo de San Agustín*, 2009). Jahre später taucht das dritte Ei unvermutet am Tempelhofer Feld in Berlin auf, wo es mit einer Professorin spricht. Auch in dem inzwischen abgerissenen Betonskelettbau, der bis 2017 die Fachhochschule Potsdam beherbergt hat, ist es gesichtet worden – zuletzt auf der Europabrücke in Frankfurt an der Oder, wo es Ausschau nach Polen gehalten hat.

Von Anbeginn zieht es Club Real an Orte und zu Menschen, die an ihrer Geschichte schwer zu tragen haben, in dystopische Räume, in denen aufgrund sozialräumlicher Polarisierung und ethnischer Segregation die Stadtgesellschaft auseinanderdriftet, wo die Gemütslage nicht selten durch Schwermut und Missstimmung geprägt ist. So auch in die Stadt an der Oder, deren Bevölkerung seit der Wende um ein Drittel geschrumpft ist und die schwer mit ihrer Zukunft zu kämpfen hat. Auf poetische, fantasievolle, listige, mitunter auch skurrile Weise suchen die Kunstschaffenden, die Macht der Gleichgültigkeit gegenüber dem scheinbar Unverrückbaren außer Kraft zu setzen. Ganz unterschiedliche „Modi der Partizipation“ (Seitz 2014) kommen dabei zur Anwendung: Sie recherchieren, stellen Fragen, begegnen dem kollektiven Imaginären des Vergangenen wie auch dem je individuellen Schicksal und nehmen sich der durch Vereinzelung und Abgrenzung geprägten sozialen Realität an, dringen in den

Stadtraum ein, stimulieren und realisieren Handlungs- und Gestaltungsspielräume. Sie finden mitunter sogar Antworten, für die die Fragen noch gar nicht gestellt sind. Das Kollektiv setzt auf das integrative Potenzial einer Kunst, die sich dem Leben zuwendet und ein anderes Licht auf die mitunter unwirtliche Wirklichkeit wirft.

Das Ei zieht also an die Oder, wo Club Real als sogenanntes freies Ensemble mit dem Kleist Forum eine Kooperation eingeht und in „temporärer Komplizenschaft“ mit der Stadtbevölkerung von Frankfurt und der polnischen Schwesterstadt Słubice partizipative Strategien erprobt: In vier Teilprojekten – im alten Kleist-Theater, im Kleist Forum, auf der Europabrücke und im städtischen Sanierungsgebiet – werden bestehende Ordnungssysteme aufgemischt und in der Art einer Heterotopie soziale Utopien in die Wirklichkeit befördert (*Folkstheater/Teatre Ludowy*, 2015-2017). Vielleicht wäre das alte, längst verwaiste Kleist-Theater ein Ort zum Schlüpfen, jenes denkmalgeschützte Bauhaus-Ensemble, wo im Jahre 2000 endgültig der Vorhang fiel? Dort, am Haupteingang unterm Essigbaum, könnte es schlüpfen. Doch man hat das Ei am dortigen *Tag des offenen Tors* vermisst. Vermutlich war der Heringstanz zu wild, die Orgelpfeifen zu laut und es hat sich in der ehemaligen Garderobe im Keller versteckt. Dort aber ist ein *Kalter Fisch* aufgebahrt – für ein Ei, das ins Leben will, kein passender Zufluchtsort. Vielleicht das neuerbaute Kleist Forum, das zum Leidwesen vieler Frankfurter und Frankfurterinnen nunmehr Gastspiele auf die Bühne bringt? Dort hat Club Real pünktlich zum Lutherjahr die *Reformation als Geisteraustreibung* gefeiert und die Gäste haben ihren Ärger – über das abgewickelte Theaterensemble, das geschlossene Lichtspielhaus, den Kaufhallen-Neubau und einiges mehr – in Form von Thesen



Foto: Club Real

## Verhandlungsräume

unter Schwerstarbeit in Metall gestanzt. Das Ei treibt sich herum, fährt Bus, landet in der Messehalle, geht ins Fitnesscenter, erkundigt sich im Stadtarchiv, fragt allerlei Leute, auch Bäcker Stephan. Die Märkische Oderzeitung startet gar einen Aufruf: Man möge dem Neuankömmling doch Orte zum Schlüpfen zeigen. Sich im ehemaligen Vier-Sterne-Ramada-Hotel einquartieren, wo es bei seiner Ankunft in Frankfurt von den Flüchtlingen so herzlich aufgenommen wurde? Doch das 101-Zimmer-Haus ist inzwischen auch geschlossen, hat selbst als Flüchtlingsunterkunft ausgedient. Wohin nur in dieser Stadt? Probier's doch auf dem Ziegenwerder, meint der Herr mit der polternden Stimme – jene grüne Insel, wo die Oder so gemächlich fließt und die Welt noch in Ordnung ist. Auf dem Weg dorthin nimmt es auf der Europa-Brücke am *Rollenden Tisch von Shubice* Platz, an dem Menschen von der Begegnungsstätte „Peitzer Acht“ gerade selbstgebackene Brotheringe – gespickt mit Botschaften zur gesellschaftlichen Lage – verspeisen und an Vorübergehende verteilen. Das Ei schlendert zur Europa-Universität Viadrina, sucht seine Erfahrungen im Forschungsprojekt „Die große Raumrevolution“ einzubringen und überlegt an der von Club Real geplanten internationalen Konferenz *Kollektive Stadt* teilzunehmen – vielleicht hätten ja die Menschen aus Kunst, Wissenschaft und Stadtplanung eine Idee, wo ein gutes Nest, wenn schon nicht zu finden, dann vielleicht zu bauen wäre? Dort könnte es dann auch die Leute vom Kunstzentrum aus Havanna befragen und herausfinden, was mit dem geschwisterlichen Ei passiert ist. Doch seit der Vorbesichtigung des anvisierten Tagungsorts im verwaisten, ehemals berühmten Café „Frankfurter Kranz“ in der stadtgeschichtlich bedeutsamen Großen Scharrnstraße geht es dem Ei nicht gut. Wo früher die Altstadt war, stehen heuer wieder Abriss, Sanierung und Aufbau ins Haus. Lange schon sucht man der Bausünden Herr zu werden, die nach dem Krieg und bei der späteren Nachverdichtung entstanden sind – selbst die kurz vor der Wende gefeierte sogenannte sozialistische Stadtreparatur sah schon bald recht alt aus. Auf dem Ziegenwerder kommt das Ei endlich zur Ruhe. Die Bauchkrämpfe lassen nach. Von Ferne lauscht es dem Chor, der – begleitet von der *Demokratischen Orgel* – die Konferenzergebnisse als *Hymne der Stadtentwicklung* in polnischer und deutscher Sprache zu Gehör bringt: „Was kann vergehen, was soll entstehen, was hast du immer vermisst“.

Mit seinen geschickten, teilweise entwaffnenden Fragen fördert das Ei ganz nach Art der Sokratischen Hebammenkunst Antworten ans Tageslicht, um das, was in den Menschen schlummert, dem öffentlichen Aushandeln zu übereignen. Club Real will nicht, wie der Name womöglich suggeriert, Realität spiegeln, sondern herstellen: „Sich inmitten der Kunst versammeln“ (Seitz 2017) und den Schub des künstlerischen Eigensinns nutzen, um die performative Kraft des Handelns anzustacheln. Es geht um Verhandlungsräume, in denen die Distanz zum Eigenen und die Nähe zum Fremden andere Perspektiven eröffnen. Schon Hannah Arendt hat beklagt, dass die Kraft verloren gegangen sei, sich öffentlich zu versammeln – eine unabdingbare Voraussetzung der demokratischen Praxis. Sie versinnbildlicht dies mit einem Tisch, der die, die um ihn herumsitzen, mit je eigenen Standpunkten voneinander trennt, zugleich aber miteinander verbindet, sie in dem Wunsch, ja, in der Notwendigkeit vereint, das je Eigene gemeinsamen zu verhandeln. Mit Blick auf unsere krisengeschüttelte und zunehmend auseinanderfallende Gesellschaft scheint

eine solche Praxis herausfordernd zu sein – angesichts einer ins Extrem gesteigerten Identitätspolitik geradezu ein Muss. Der zwischen Deutschland und Polen hin- und herfahrende Tisch hätte Arendt zweifellos gefallen; denn er, wie auch all die anderen von Club Real so genannten Werkzeuge (das Ei, der Hering, die Orgel, die Konferenz etc.) zielen allesamt auf die „Vita activa“. Selbstredend kann Kunst Probleme nicht lösen, die anderorts verursacht und systemisch begründet sind – weder ein noch so symbolisch aufgeladenes Ei, in dem eine Schauspielerin sitzt, noch ein Schauspieler, der eine Heringsmaske trägt, auch nicht die Orgel mit ihren – von Kindern geschnitzten – dröhnenden Holzpfifen. Natürlich mögen nicht alle mit einem Ei sprechen oder einem Fisch tanzen, geschweige denn mit alten Wunden konfrontiert werden. Und daher sind solche Interventionen mitunter auch „unerbetene Gaben“ (Seitz 2011), die nicht nur anregen, sondern auch gehörig aufregen. Manche hätten sich vielleicht eher ordentliches Theater gewünscht, eine Produktion, die nach bekannter Manier von der alten Hansestadt mit ihrem ehemals florierenden Heringshandel erzählt, oder anlässlich des Reformationsjubiläums ein Stück über Tetzl, dessen Gegenthesen seinerzeit an der Frankfurter Universität verabschiedet worden sind. Und doch gibt es auch jene, die mitmachen, die sich von den dargebotenen „Werkzeugen“ berühren lassen und sie gebrauchen.

Jetzt, wo das *Folkstheater* zu Ende und das Ei anderorts, vielleicht in Polen unterwegs ist, bleiben die Erinnerungen und Geschichten – in diesem Fall sogar ein Buch mit Erfahrungsberichten, Texten, Fotos und neun Schautafeln, die die Werkzeuge und ihre Herstellung beschreiben, die einen Blick auf das grafische Design und die einprägsame Zeichenkunst werfen. Es stellt Prozessanordnungen vor, die sich im Laufe des jahrelangen Kunstschaffens bewährt und bildnerische, skulpturale, theatrale und musikalische Elemente zusammengebracht haben. Ein Künstlerhandbuch „zum Nachbau, zur Weiterentwicklung und als Inspiration“ (Club Real 2018: 10) – eine Handreichung zur praktischen Anwendung, in der auch Fehler und Probleme thematisiert werden. Getrieben von der Dynamik ihres eher diskursiven und performativen Ansatzes, der offenbar dem Wunsch des Kleist Forums nach einer Theaterproduktion entgegengestanden hat, haben es die Kunstschaffenden nämlich nicht immer verstanden, die Reibungsflächen produktiv zu nutzen und ihr Anliegen gut zu vermitteln (ebd.: 107). Jene, die sich nicht nur in der Kunst, sondern auch in der Pädagogik auskennen und sich zuvorderst den Menschen gegenüber verpflichtet fühlen, haben gegenüber den Kunstschaffenden in dieser Hinsicht einiges voraus. Gleichwohl kann die Arbeitsweise eines Kollektivs wie Club Real die theaterpädagogische Praxis inspirieren, ja, sogar enthusiasieren. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass lange nach Beendigung des Projekts – so ist mir zumindest zu Ohren gekommen – im Frühjahr 2019 ein Schwarm Finten beim Laichen in Ufernähe unter der Europa-Brücke gesichtet worden ist. Genau dort, wo Club Real in Gedenken an Luther ein Jahr zuvor den *Geisterbannwagen* mit den in Metall gestanzten Thesen dem Fluss übergeben hat. Die Finte, muss man wissen, ist nicht nur ein vorgetäuschter Stoß, der eine bestimmte vorteilbringende Reaktion beim Fechtpartner auslöst. Nein, so nennt sich tatsächlich eine im Süßwasser lebende, sehr seltene Heringsart. Bei den Gebrüder Grimm jedenfalls gewinnt der gewiefte Hering das Wettrennen

## Verhandlungsräume

und wird von den Fischen auserkoren, endlich Ordnung in die chaotische Unterwasserwelt zu bringen – was die neidische Scholle nebenbei bemerkt lautstark aufbringt, weswegen ihr seitdem zur Strafe das Maul schiefhängt. Jedenfalls ist auch die Finte mit Ordnungsmacht und einem Sinn für Gerechtigkeit ausgestattet. Aus den Eiern in der Oder sind die Finten längst geschlüpft und haben womöglich den Weg zum Meer gefunden.

Erzählungen wollen keine Fakten bedienen, sondern etwas darstellen und zuletzt auch Mögliches aufzeigen. So sehr die Künste heutzutage vor allem auf das Handeln und auf Wissenszuwachs zielen, wollen und sollen sie doch auch die Fantasie beflügeln und Lust entfachen – was Rezipierende durchaus einlädt, über die Eier weiter zu brüten und, wie hier, die Geschichte als Fiktion fortzusetzen.

Was das *Folkstheater* betrifft, bleiben am Ende sogar mehr als die Erzählungen, denn Frankfurt kann inzwischen einiges aufweisen: Nicht nur existiert seit der Spielzeit 2016/17 eine recht agile und erfolgreiche Bürgerbühne, die Stadt will nun auch das alte, denkmalgeschützte Lichtspielhaus zurückkaufen, um ein Teil des Brandenburgischen Landesmuseums für Moderne Kunst unterzubringen. Auch wenn dies von den Kunstschaffen-

den nicht intendiert war und ihnen Zweckdienlichkeit fremd ist, haben ihre Verhandlungsräume die Stimmungslage für solche Entscheidungen durchaus bereitet. Aus meiner Sicht ist das ein Erfolg und er wird der einen oder anderen Kritik das Maul, wenn nicht gestopft, so doch vielleicht in Schiefelage gebracht haben. Wer einmal seine Wut in Metall gestanzt, mit einem Ei gesprochen oder auf einem rollenden Tisch neben einer Finte gegessen hat, wird es nicht vergessen. Was zuvorderst zählt, ist die Wirklichkeit der Erfahrung und diese zeigt Wirkung – trotz oder gerade wegen der Irrealität, die die Aktionen des Club Real glücklicherweise immer noch entfachen – glücklicherweise, weil performative Verfahren und nicht zuletzt auch die Theaterpädagogik mit der Fantasie nicht immer leichtes Spiel haben, sich allzu oft dem gesellschaftlichen Realitätsdruck beugen.

Erzählungen – zumal wie hier in Schrift gefasst – können Erlebtes nicht einholen, es aber versuchen – hier und da durchaus im Modus einer anregenden „performativen Spekulation“.

*Ein Teil dieses Beitrags ist unter dem Titel „Von sprechenden Eiern, tanzenden Heringen und aufgemischten Wirklichkeiten“ in dem erwähnten Handbuch erschienen (vgl. Club Real 2018) – hier nun gekürzt, leicht verändert und um aktuelle Gedanken ergänzt.*



Foto: Club Real

## Literatur

- Club Real (Hg.) (2018): Partizipation Stadt Theater / Partycypacja Miasto Teatr. Handbuch / Podręcznik. Berlin: Theater der Zeit. (Siehe auch: <http://www.clubreal.de/>)
- Seitz, Hanne (2011): Unerbetene Gaben. Die Kunst des Einmischens in öffentliche Angelegenheiten. In: Ingrid Hentschel, Klaus Hoffmann & Una Moehrke (Hg.): Im Modus der Gabe. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart. Bielefeld: Kerber, S. 88–101.
- Seitz, Hanne (2014): Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein. Modi der Partizipation. In: Ute Pinkert (Hrsg.): THEA-

- TER PÄDAGOGIK am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Berlin Milow Strasburg: Schibri, S. 79–89, online: <http://www.kubi-online.de/artikel/modi-partizipation-theater-zuschauer-bleiben-publikum-werden-performer-sein>
- Seitz, Hanne (2017): Rahmen geben. Sich inmitten der Kunst versammeln. In: Tom Braun & Kirsten Witt (Hg.): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? München: kopaed, S. 141–152.

## Zur Formatierung des Sprechens durch und über Theater – Eine Vorstellung der *melken-AG*

Felix Büchner, Taale Frese, Charlie Geitlinger, Kübra Kisakol, Alexandra Littmann,  
Tabea Meyer, Katharina Nuding, Maximilian Püschel

„Sprache schafft Wirklichkeit.“ Kaum ein anderes Zitat wurde in den letzten Jahren so kontrovers diskutiert. Obwohl dessen Herkunft zwar umstritten ist, seine Gültigkeit steht nicht in Frage. Sei es im zeitgeistlichen Kontext der Genderdebatte, oder im theaterpädagogischen Fachdiskurs, Sprache ist und bleibt Dreh- bzw. Angelpunkt. Gerade jetzt in dieser Zeit der Krisen und Herausforderungen, wollen wir über die Praxis des Sprechens sprechen, die Form zum Inhalt machen, denn jede Krise birgt die Chance auf Wandel. Und wenn es jemals eine geeignete Zäsur gab, um dieser professionskritischen Reflexion den Raum zu geben, dann ist es die, in der wir uns alle rund um den Globus gerade befinden.

Eine mögliche Frage, um unsere Suchbewegung zu beschreiben wäre: „Welche Sprache braucht die Theaterpädagogik?“, aber das war uns dann doch zu groß. „Wie können wir Sprache formatieren, um unseren Ansprüchen an theaterpädagogische Praxis gerecht zu werden?“, kommt dem Rahmen der Möglichkeiten schon näher. Mit „uns“ meinen wir: Die *melken-AG*. Die *melken-AG* wurde Anfang 2018 von Studierenden des Studienfachs Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover als offene studentische Arbeitsgruppe gegründet. Seither initiierte sie über 50 Feedback- und Nachgespräche, größtenteils im Rahmen studentischer Produktionen. Über die Grenzen des eigenen Studiengangs hinaus kooperierte die *melken-AG* unter anderem mit dem Staatstheater Hannover, dem Theater an der Parkaue Berlin sowie mit dem State of the Art Festival an der Universität Hildesheim. Der folgende Text gibt Einblicke in die Strukturen und Ziele der Arbeitsgruppe beginnend mit ihren Entstehungsbedingungen, gefolgt von der Vorstellung eines ‚Melken-Buddys‘, ihrer Moderationshaltung, ihres Ansatzes zur Konzeption von Gesprächsformaten und endet mit einer erzählerischen Beschreibung einer exemplarischen ‚Melken-Session‘.

### ‚Melken‘ als studentische AG

Als Studierende des Fachs Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover sind wir sowohl angehende Lehrkräfte als auch Theatermachende. Im Rahmen des Studienmoduls ‚Eigständige künstlerische Praxis‘ sind wir das erste Mal im Laufe des



Nachgespräch der Produktion *The Pattern* im Rahmen des State of the Art Festivals (Domäne Hildesheim, 2018), Foto: *melken-AG*

BA-Studiums dazu aufgefordert, ein eigenes Theaterprojekt zu konzipieren, zu produzieren und zu reflektieren. Für die Durchführung dieser Projekte schließen sich Studierende traditionell mit ihren Spielgruppen in den Räumen der ‚milchbar‘, der Probebühne des Studiengangs, ein, um eigenbrötlerisch an einer Präsentation zu arbeiten, die nach Fertigstellung einem interessierten Publikum inklusive Prüfungsdelegation vorgeführt und anschließend schriftlich reflektiert wird. Soweit so gut, nun zur gesellschaftlichen Herausforderung: Der eigentlich so sinnvolle Austausch unter den Studierenden über ihre Produktionen, Lernerfahrungen und Probenprozesse begrenzt sich dabei leider häufig auf höfliches Beglückwünschen am Aufführungstag und ungesteuerte Fach- und/oder Tratschgespräche an Folgetagen. Dabei vermischt sich in unserem kleinen, sozial verdichteten Studiengang das Sprechen über Kunst mit dem Sprechen über theaterpädagogische Haltungen, individuelle Spielleitungspersönlichkeiten und das Outfit am Präsentationstag. Vor diesem Hintergrund, um Studierende als Lernende zu schützen und als Theatermachende zu unterstützen, um die Lernerfahrung einer Theaterproduktion und das Sprechen über Theater zu demokratisieren, gründeten wir die *melken-AG*.

‚Melken‘ reihte sich als Wort nicht nur passend in das Milchvokabular rund um alles, was in der ‚milchbar‘ passiert ein, sondern beschreibt genau das, was sich die Arbeitsgruppe von nun an vornahm: Die Anwendung interaktiver Abläufe (=Feedback- & Nachgespräche) auf einen Körper (=Szenen- & Stückpräsentationen) zur Gewinnung nährstoffreicher Erzeugnisse (=produktiver Austausch & Lernerfahrungen).

Wir begaben uns auf eine Suchbewegung rund um die Frage nach dem Sprechen durch und über Theater, nach gutem Feedback und produktiven Nachgesprächen. Als offene studentische Arbeitsgruppe trafen wir uns von nun an regelmäßig, legten digitale Formatarchive an und erprobten diese und uns sowohl innerhalb als auch außerhalb des Studiengangs. Wir fanden Antworten, aber auch viele neue Fragen. Im weiteren Verlauf möchten wir einen Einblick in diese, noch immer anhaltenden Suchbewegung gewähren und Sie als Leser\*innen herzlich einladen, daran teilzunehmen.

### Der ‚Melken-Buddy‘ als Prozessbegleitung

Das erste Ergebnis unserer Überlegungen ist die Einführung des ‚Melken-Buddys‘<sup>1</sup>. Dieser wird auf Anfrage aus den Reihen der Arbeitsgruppe der jeweiligen Projektgruppe zur Verfügung gestellt und begleitet das Projekt möglichst von Beginn an. In enger Zusammenarbeit mit der Spielleitung initiiert er während des Probenprozesses Feedbackgespräche, so genannte ‚Prozessmelken‘ und/oder am Präsentationstag Nachgespräche, sogenannte ‚Produktmelken‘. Im Gegensatz zum ‚Prozessmelken‘, das produktive Kritik und Empowerment für die Weiterarbeit in den Fokus setzt, dient das ‚Produktmelken‘ dem Austausch des Publikums miteinander und mit der Projektgruppe sowie der Rückmeldung an die Beteiligten. Entsprechende Formate werden passgenau zum Zeit-

## Zur Formatierung des Sprechens durch und über Theater

punkt des Arbeitsprozesses im Projekt gewählt und bei Bedarf neu entwickelt. Der ‚Melken-Buddy‘ schlägt als erster Ansprechpartner für die Projektgruppe in allen feedback- und nachgesprächsrelevanten Fragestellungen eine Brücke zur gesammelten Expertise der *melken-AG* und entlastet somit insbesondere die Spielleitung, die sich weiterhin voll auf den Probenprozess konzentrieren kann. Die Erfahrung unserer Arbeit mit der Rolle des ‚Melken-Buddys‘ hat gezeigt, dass sich gelungene Feedback- und Nachgespräche durch die individuelle Absprache mit der Spielleitung auszeichnen. Feedback-Themen müssen von der Spielgruppe gewünscht sein und vom jeweiligen Publikum freiwillig durchgeführt werden.

### Moderation als Haltung

Die Moderation von ‚Prozess‘- und ‚Produktmelken‘ wird in der Regel vom ‚Melken-Buddy‘ des jeweiligen Projekts durchgeführt und ist als Gastgeberin des ‚Melkens‘ dafür zuständig, einen Raum der produktiven und wertschätzenden Begegnung aller Anwesenden zu schaffen. Sie verkörpert diese Haltung und fordert sie gleichzeitig von allen Beteiligten ein. Jedes Format wird präzise erklärt, seine Ziele und Grenzen genannt und bei zu ausschweifenden oder ziellosen Redebeiträgen wird interveniert. Sie erinnert daran, dass nicht die subjektive Bewertung des Gesehenen im Fokus steht, sondern das Spiegeln der Wirkung von Vorgängen auf der Bühne. Da die Formate der *melken-AG* möglichst intuitiv und organisch durchzuführen sein sollen, rückt die Moderation idealerweise im Laufe eines ‚Melkens‘ so weit in den Hintergrund, dass sie von den Beteiligten kaum zu bemerken ist.

Wir forschen davon ausgehend an verschiedenen Formen, die Rolle der Moderation zu variieren und ihre Grenzen auszutesten. Dafür haben wir beispielsweise installative Moderationsformate in sogenannten ‚Feedbackzonen‘ oder auch die ‚Melkmaschine‘ entworfen, mit der das ‚Melken‘ einer Theaterproduktion komplett digital moderiert wird. Die Potenziale dieses digital moderierten ‚Melkens‘ gewinnen insbesondere in Zeiten globaler Epidemien an Relevanz und Einsatzmöglichkeiten.

### Formate als Rahmung

Ein weiterer zentraler Bestandteil unserer Arbeit ist der Fokus auf Formate zur Rahmung von Feedback- und Nachgesprächen. Je klarer und präziser die Rahmung des Austausches, desto klarer und präziser sind auch das Gespräch und seine Ergebnisse. Wir suchen dabei aktive Formen der Auseinandersetzung und brechen aus dem Plenum, dem heiligen Kreis der Sitzgruppe aus. Theater ist eine kinästhetische Kunstform – das Gespräch darüber sollte es auch sein! Gemäß unserer pädagogischen Haltung ist uns bewusst, wie schnell ein ungesteuerter Austausch Situationen der Unsicherheit und Verletzlichkeit produziert. Um dem vorzubeugen, bemühen wir uns um Formate mit geformter Sprache und spielerischer Qualität. Es ist uns wichtig, dass unsere Formate offen für alle sind. Wir wollen Expert\*innenwissen, und alle Beteiligten sind Expert\*innen ihrer eigenen Theatererfahrung – egal, ob Kommiliton\*in, Professor\*in, oder Angehörige\*r. Die Mitwirkenden sollen sich von den Formaten eingeladen und motiviert fühlen, sich einzubringen.

Ein ‚Melken‘, egal ob Feedback- oder Nachgespräch, besteht grundsätzlich aus mehreren Formaten. Diese bauen aufeinander

auf, erfordern unterschiedliche Grade der Aktion bzw. Interaktion und verfolgen unterschiedliche Teilziele. Eine solche ‚Melken-Session‘ bleibt trotzdem kurz und prägnant und ist eher als Gesprächsimpuls statt als erschöpfende Diskussionsveranstaltung zu verstehen. Da unsere ‚Melken-Sessions‘ durch die Rolle des ‚Melken-Buddys‘ jedes Mal individuell angepasst werden, gibt es kein goldenes Rezept für die Anwendung unserer Formate. Als Theaterpädagog\*innen sind wir es jedoch gewohnt, verschiedene äußere Faktoren produktiv in unsere Arbeit einfließen zu lassen. Dazu gehört bei unserer Arbeit in der *melken-AG* insbesondere die Einbindung der Raumsituation (bspw. bewegungsintensive vs. statische Formate), der Situation der Spielgruppe (bspw. Konzeptfeedback vs. Empowerment), des Kontexts der Präsentation (bspw. Kurzaustausch zwischen Präsentationen vs. Feedbackinstallation auf Festival) oder der Gesprächsgruppenzusammensetzung (bspw. mehrsprachige Jugendgruppen vs. Fachpublikum).

### Feedback als Schleife

Im Laufe unserer Arbeit entsteht zusehends ein Formatearchiv aus bereits bekannten, von uns modifizierten sowie neu konzipierten Formaten. Dieses Archiv ist ein Work-in-Progress, in das eigene Praxiserfahrungen genauso einfließen wie die Rezeption von inspirierenden Arbeiten von Kolleg\*innen und Freund\*innen wie die Feedbacksammlungen von ‚DAStheatre‘ oder der ‚Geheimen Dramaturgischen Gesellschaft‘. Intern folgt nach der Durchführung eines ‚Melkens‘ zeitnah dessen Auswertung. Diese Praxis des ‚Melkens melken‘ nimmt als Evaluation unserer Praxis und im Rahmen der gemeinsam ausgerufenen Suchbewegung ebenso viel Raum ein, wie die Praxis selbst.

Um uns abschließend nicht in zu imaginären Ausführungen zu verlieren, beenden wir die Vorstellung unserer Suchbewegung mit einem Einblick in ein prototypisches ‚Melken‘ und wünschen viel Spaß bei der Teilnahme.

### Stell dir vor...

Nach dem Fall des roten Vorhangs, der in letzter Zeit immer seltener rot geschweige denn existent ist, bleibt die knisternde Spannung, die sich in den vergangenen Minuten von dem Bühnen- auf den Publikumsraum übertragen hat, greifbar. Du schaust dich um und siehst in nachdenkliche Gesichter, geschürzte Lippen und feuchte Augen. Während die einen gestikulierend anfangen miteinander zu flüstern, gelingt es anderen nur schwerfällig sich aus der Starre zu lösen, die sich so häufig nach dem Ansehen eines Theaterstücks einstellt. Auch du bist voller Eindrücke und hast Redebedarf. Aus einigen Szenen kannst du dir noch keinen Reim machen, mit der Handlung im Mittelteil hattest du deine Probleme, doch das Ende ließ dich staunend und ergriffen zurück. In das allgegenwärtige Gemurmel hinein ergreift ein ‚Melken-Buddy‘ das Wort und lädt das Publikum zu einem vierzigminütigen Nachgespräch ein und so machst du dich mit einer Gruppe von anderen Redebedürftigen auf den Weg in einen Nebenraum.

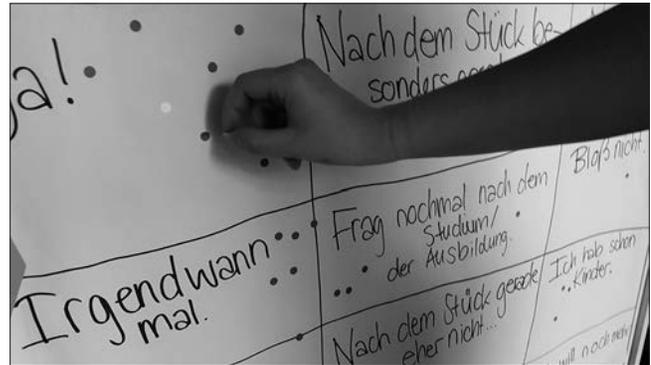
Du wirst dazu aufgefordert, dich bei einer möglichst unbekanntem Person einzuhaken und dich auf einen fünfminütigen Spaziergang durch das Gebäude zu machen. „Five for Two“ hieße das laut ‚Melken-Buddy‘ und solle Raum für das ungefilterte Aussprechen erster Eindrücke und Emotionen öffnen. Du hakst dich bei einer

## Zur Formatierung des Sprechens durch und über Theater

älteren Frau ein, die sich im Laufe eures Gesprächs als die von Stolz erfüllte Mutter ihres soeben aufgetretenen Sohnes entpuppt und bist froh festzustellen, dass auch sie dem Mittelteil nicht folgen konnte. Während sie dir eine Deutung des abstrakten Kostüms vorschlägt – darüber hattest du so noch nicht nachgedacht – signalisiert das Läuten einer Kuhglocke die Fortsetzung des ‚Melken‘, sodass ihr euch auf dem Rückweg kurzerhand auf eine Fortsetzung eures Gesprächs im Anschluss einigt.

Im Raum wurden in der Zwischenzeit sich gegenüberstehende Stuhlpaare verteilt, auf die du dich erwartungsvoll mit den anderen verteilst. Der ‚Melken-Buddy‘ kündigt die sogenannten „Musikstühle“ an, ein Gesprächsformat, bei dem sich, zu Musik tanzend, durch den Raum bewegt wird, bevor sich nach Musikstopp blitzschnell Paare auf den Stühlen zu Kurzgesprächen zusammenfinden. Du denkst kurz darüber nach, dass deine Spazierpartnerin von eben bestimmt an keinem so bewegten Format teilnehmen wird, doch mit Erklären der ersten Töne siehst du sie hüftenschwingend und breit grinsend umhertanzen. In den folgenden fünfzehn Minuten triffst du in wechselnden Gesprächskonstellationen auf einen Großteil der anderen anwesenden Personen. Obwohl diese Gespräche jeweils nur zwei Minuten dauern, mit streng voneinander getrennten, einminütigen Antworten auf vom ‚Melken-Buddy‘ gestellte Fragen zum Beispiel „Nach was roch das Stück?“ merkst du, wie sich dein Eindruckschaos durch den Wechsel von Sprechen und Zuhören langsam ordnet, du neue Ideen entwickelst und gleichzeitig mit deinen Gesprächspartner\*innen anfängst, eine gemeinsame Sprache für die geteilte Seherfahrung zu finden.

Für die letzte Phase des Nachgesprächs begrüßt der ‚Melken-Buddy‘ die Produktionsbeteiligten im Raum und teilt sie auf drei unterschiedliche Stuhlkreise auf. Zu diesen „Insiderkreisen“ sollst du dich nun mit den anderen zuweisen. Du hast die Wahl zwischen einem Kreis, in dem die Spielleitung sitzt, zwei Kreisen in denen jeweils Performende sitzen oder einem Kreis, in dem das Publikum unter sich bleibt. Du entscheidest dich für einen Stuhlkreis mit Performenden, da du dich während der Aufführung ständig gefragt hast, inwiefern biografisches Material in die Rollenarbeit eingeflossen ist. Du bist nicht die einzige Person mit Fragen in deinem Stuhlkreis und schnell entsteht ein reger Austausch zwischen der Publikumsgruppe und den Performenden, in dem auch Gegenfragen zur Wirkung bestimmter Szenenabläufe gestellt werden. Nach fünf Minuten signalisiert die Kuhglocke die Möglichkeit zum Stuhlkreiswechsel, doch du entscheidest dich das laufende Gespräch weiter zu führen. Viele andere tun es dir gleich, insbesondere der publikumsexklusive Kreis scheint nicht wechselwillig zu sein. Nach weiteren fünf Minuten, in denen ausschließlich Lob, Lachen und Lieblingsmomente ausgetauscht werden, kündigt das Läuten der Kuhglocke die letzte der drei Gesprächsphasen an und du wechselst aus Neugier in den publikumsexklusiven Gesprächskreis. Zuhörend wird dir klar, dass sich hier eine Diskussion weit über die gesehene Inszenierung hinaus entwickelt hat. Es werden Themen des Stücks aufgegriffen, über die die Gesprächsteilnehmenden nun persönlich diskutieren. Hier wird Theater zu einem Resonanzraum für seine Zuschauenden und einer Brücke zwischen ihnen und den Themen der Welt. Nach dem letzten Kuhglockeläuten beendet der ‚Melken-Buddy‘ den offiziellen Teil des Nachgesprächs, lädt aber zur Weiterführung der Gespräche in den Stuhlkreisen oder bei Kaltgetränken im Laufe des Abends ein. Nur auf die ‚Feedbackzone‘ möchte noch hingewiesen werden. Hier könne man ‚Liebesbriefe‘ an die



Feedbackwand zur Produktion *Mütter* (Milchbar Hannover, 2019)  
Foto: melken-AG

Produktionsbeteiligten schreiben, ‚Hashtag-Wände‘ beschriften und ‚Lieblingsmomente‘ der Präsentation festhalten. Später wirst du genau das tun und an dem überschwänglichen Lob ihres Sohnes die Beiträge deiner tanzbegeisterten Spazierpartnerin identifizieren. Doch bis dahin bleibst du mit einem Großteil der anderen sitzen und erfreust dich an der gesprächsstiftenden Kraft des Theaters.

## Formatierung als Forderung

Schließlich lässt sich die Frage „Wie können wir Sprache formatieren, um unseren Ansprüchen an theaterpädagogische Praxis gerecht zu werden?“ noch nicht final beantworten. Wir hoffen, dass der Einblick in unsere Arbeit dennoch einen Ausblick auf Möglichkeiten und Chancen gewährt und zum Weiterdenken einlädt. Unsere Forderungen richten sich an die Formatierung des Sprechens, also an die Haltung und die Rahmung. Die eigene (Sprech-)Haltung zu reflektieren und proaktiv zu gestalten ist die Aufgabe einer jeden Person, egal ob diese studiert, doziert, das erste Mal im Theater ist, auf der Bühne steht, Intendant\*in ist, oder drei Dokortitel hat. Die Rahmung von Gesprächen über Theater kann unendlich vielfältig sein und trotzdem sind die Angebote rar oder die Haltung und die Zielsetzung nicht ausreichend geklärt, um einen anregenden Rahmen für Austausch zu schaffen. Jede\*r von uns kennt die Nachgespräche im Foyer, wenn die bzw. der Dramaturg\*in ein Interview mit den Schauspieler\*innen und Regisseur\*innen führt. Die wenigen Nachfragen aus dem Publikum stammen zumeist von Personen mit gezücktem Reclamband und dienen mehr der Selbstoffenbarung als dem Austausch. Die Rahmung solcher Gespräche eröffnet, oftmals schon allein durch die Positionierung der am Nachgespräch Teilnehmenden in Bezug zu den Künstler\*innen, ein hierarchisches und undemokratisches Verhältnis, welches nicht den gemeinsamen Austausch auf Augenhöhe zum Ziel hat. Deswegen fordern wir von den Theatern, den Bildungseinrichtungen, eigentlich allen kulturellen Institutionen, sich gegebenenfalls die Expertise zu suchen, um mehr Gesprächsräume mit niedrigschwelligen Gesprächsimpulsen, einer inkludierenden Moderation und idealerweise mit spielerischen Formaten zu schaffen, die den Teilnehmenden helfen ihre Sprache zu formatieren.

## Anmerkungen

1 ‚Melken-Buddy‘ können selbstverständlich Menschen aller Geschlechtsidentitäten sein. Als abstrakte, dem Englischen entlehnte, Rollenbezeichnung wird in diesem Artikel der männliche Artikel verwendet.

## Meeting Points und Safer Spaces Eine rassismuskritische Nicht-Begegnung ohneinander

Céline Bartholomaeus

Solingen, Duisburg, Köln, Halle, Hanau, Minneapolis: Alle diese Orte eint die tragische Erinnerung an rassistische Morde, die verhindert hätten werden können, die verhindert hätten werden müssen. Und sie eint zivilgesellschaftlicher Widerstand gegen Rassismus, gegen rassistische Polizeigewalt, gegen strukturelle und alltägliche Unterdrückung. Maßgeblich wird dieser initiiert durch die mit den Anschlägen gemeinten Communities. Wie kann Theater, insbesondere eine zeitgenössische Theaterpädagogik auf die immer dringlicher werdenden Fragen nach Bewusstsein um Rassismus und dessen Kritik reagieren?



Screenshot, Black Lives Matter, Veranstaltungsaufwurf  
Foto: Céline Bartholomaeus



Screenshot, NSU Tribunal, Foto: Céline Bartholomaeus

In den letzten Jahren tauchen Selbstbezeichnungen wie BIPoC (Black, Indigenous, People of Color<sup>1</sup>) immer häufiger auch im bundesdeutschen Diskurs über Diversität und Gesellschaft auf. Sie sind selbstermächtigende Gegenentwürfe in einem sprachlich defizit- und fremdbestimmten Diskurs, der für nicht *weiße*<sup>2</sup> Menschen keinen rechten Platz in seiner Sprache finden will.

Wo es ein Nicht*weiß* gibt, gibt es zwangsläufig das Gegenstück: *weiß*. Beide gesellschaftlichen Positionen bedingen sich, markieren, welche die privilegierte und welche die marginalisierte ist. Dabei kann man sich die historisch gewachsene und jahrhundertlang hegemonial zärtlich umsorgte Aufteilung nicht aussuchen, somit auch nicht die noch heute realen Auswirkungen auf das eigene Leben und das der entsprechenden Communities in postmigrantischen Gesellschaften. Soweit so gut, wenn man auf der sonnigen Seite der Privilegien, also im Happyland<sup>3</sup> unterwegs ist. Der auch in Deutschland jahrzehntealte Widerstand und die geleistete Bildungsarbeit von insbesondere Schwarzen<sup>4</sup> Aktivist\*innen und Künstler\*innen haben den Weg geebnet für eine Praxis des Lernens, die in der klassischen Schulbildung und schon im Vorfeld, der Lehrkräfteausbildung, dringend geboten wäre. Eine enorme Lücke an Wissen über den deutschen Kolonialismus und in diesem Zuge begangener Verbrechen und Genozide, eine fehlende schulische und politische Aufarbeitung der rassistischen Mordserie des NSU in Kombination mit dem Verkennen der verschiedenen Lebensrealitäten *weißer* und Schüler\*innen of Color prägt bereits in frühen Jahren das Selbstbild und auch die realen Zugänge zu Ressourcen im späteren Leben deutscher Kinder und Jugendlicher<sup>5</sup>.

Nicht selten bieten Theater mit ihren partizipativen Angeboten eine Möglichkeit, sich neu zu erfinden, eine Sprache für sich zu finden, die fernab von schulisch und gesellschaftlich erwarteten Defiziten aufgrund der nicht *weißen* Positionierung oftmals in eine selbsterfüllende Prophezeiung von Misserfolg und Resignation münden. Doch wie begegnet die Theaterpädagogik dieser Herausforderung, wenn weiterhin die meisten Theaterpädagog\*innen *weiß* positioniert sind und Rassismuskritik, wenn überhaupt, ein Randthema im Studium und sonst nur allzu oft private Weiterbildung, ist? Ist genügend Raum in einer Stückentwicklung sich rassismuskritischer Strategien und Sprache bewusstzuwerden? Ist man sich der Verantwortung bewusst, was rassistische Reproduktion in Bildern und Sprache bedeutet, wenn die eigene Haltung zum *Weißsein* noch so fragil ist? Was macht der Satz: „Für mich sind alle Menschen gleich, ich sehe keine Hautfarben.“ mit Menschen, die jeden Tag erleben, dass sie eben nicht gleichbehandelt werden, weil sie BIPoC sind?

Ich erinnere mich an einen szenischen Vorbereitungsworkshop in einer 9. Klasse an einer Gesamtschule, in der eine Schwarze Schülerin von einer Rassismuserfahrung berichtete und ihre völlig entgeisterte *weiße* Freundin ihr beispringen wollte und sie mit den Worten zu trösten versuchte: „Du bist doch gar nicht richtig Schwarz, eher so - hier erwähnte sie eine Caféspezialität.“ Voilà, die Büchse der Pandora war geöffnet: Einmal ausgesprochen stand die Relativierung Schwarzer Erfahrung durch eine *weiße* Person im Raum. Dies war der Moment, in dem mir als Theaterpädagogin of Color endgültig bewusst wurde, dass ich andere Räume brauche, Meeting Points und Safer Spaces. Das Theater war für mich als Ort sozialer Verhandlungen von Wirklichkeit immer auch schon vor Beginn, vor dem Prolog und

## Meeting Points und Safer Spaces

nach dem Applaus eine Inszenierung. Und zwar eine ziemlich *weiße*. Die Stücke folgen einem eurozentrischen Kanon, in dem Rassismen fröhlich reproduziert, Positionen of Color eigentlich nur im „Othello“ oder der „Entführung aus dem Serail“ vorkommen und sonst im Über-sie-sprechen stattfinden. Im Publikum das gleiche Bild. Als einzige Person of Color an einem Opernabend als Zuschauerin anwesend zu sein ist durchaus ein Erlebnis, das einer immersiven Theaterarbeit nahekommt. Einziger Unterschied: es ist ein unfreiwilliges Engagement. Orte der deutschen Hochkultur, nicht nur im Schauspiel, sind nach wie vor *weiß* dominierte Räume, diskursiv, inhaltlich, ästhetisch wie physisch. Diese Räume sind alles andere als sogenannte Safer Spaces (sicherere Räume) für People of Color. Beispiel gefällig? **\*\*Triggerwarnung<sup>6</sup> für BIPoC\*\*** Premierenabend zu dem Stück „Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui“ in 2019 am Staatstheater Braunschweig. Wir, das Publikum, warten auf den Einlass, eine Schwarze Frau geht vorbei, der Zuschauer, der neben mir steht raunt seiner Begleitung zu: „Hmm... sind die Massai auch eingeladen?“ und das Gespräch geht weiter in Richtung des letzten Afrikaurlaubs (By the way: Afrika ist kein Land).

Kunst hat immer einen Vorlauf, gerade im Theater hat die Kunst einen enormen Vorlauf: Spielzeiten werden schon Jahre im Vorfeld angedacht, Regieteams angefragt, Theaterstückverlage preisen regelmäßig ihre Produkte an, Bauproben, Leseproben, Exkursionen, Besprechungen, Pressekonferenzen, Proben. So viel Zeit. Die dann doch oft zu wenig war, um diverse Positionierungen mitzudenken (#Blackfacing, #Asiafacing #N-Wort in Titeln, in Texten, in Leporellos, #Deadnaming, #gibtesunüberhaupt) Dabei ist gerade in der theaterpädagogischen Arbeit mit nicht außerberuflichen Darstellenden, Spielenden, Schreibenden immer wieder klar: Wir proben jeden Tag, wir proben den Alltag, wir nehmen ihn mit in unsere Klubs, in unsere Projektwochen, in unsere Schulworkshops. Und so viel Zeit fehlt uns. Und so viel sicherer Raum.

Diesen haben wir am Staatstheater Braunschweig mit den Meeting Points *weiß* und BIPoC seit 2018. Als Gründungsmitglied der rassismuskritischen Bildungsinitiative „Amo – Braunschweig Postkolonial“ und Theatervermittlerin hole ich gemeinsam mit dem Kollektiv den Raum zurück, der uns so oft fehlt.



Demo Berlin, Februar 2020, Amo – Braunschweig Postkolonial, Foto: Céline Bartholomaeus

Wir sind unterschiedlich gesellschaftlich positioniert und teilen die Meeting Points entsprechend auf: Unsere *weißen* Mitglieder leiten den *weißen* Meeting Point, ich und zwei Kolleg\*innen of Color den BIPoC. Meist zur selben Zeit und in unterschiedlichen Räumen finden die Meeting Points statt, manchmal treffen wir uns zu Beginn gemischt, mal am Ende, mal auch gar nicht. Gerade nach dem Anschlag von Hanau war der Safer Space für BIPoC ein wichtiger Rückzugs- und Austauschort, an dem der Schmerz geteilt werden konnte, den so viele von uns empfunden haben und immer noch empfinden.

Wir bilden eine Community, wir beraten uns, auch ich habe viele blinde Flecken. Viele marginalisierte Gruppen blicken auf eine lange Tradition gemeinsam geteilter Erfahrungen und den Austausch darüber zurück und teilen ihr Wissen über Widerstand, Strategien und Empowerment. Diesen Communityansatz nehme ich auch in meine alltägliche Theaterarbeit in beispielsweise Workshopvorbereitungen, Inszenierungsgespräche, Lehrendenworkshops, Auswahl und Zusammenarbeit mit externen Künstler\*innen für Projektwochen und der Auswahl an Material mit, ich versuche in jedem Projekt mobile Safer Spaces einzurichten, Positionierungen mitzudenken, sie selbst zu Wort kommen zu lassen. In den BIPoC Meeting Points ist oft Platz für Zuhören, für Lachen und Weinen, für Wut. Vor allem für Wut, die niemand beschwichtigen muss oder will, sondern die einfach da sein kann. Die in diesem Safer Space keiner Person of Color die Zensur versauen, Jobs und Freundschaften kosten oder den Status eines Individuums absprechen kann<sup>7</sup>. Hier erfahren wir die seltene Situation, in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft nicht die Minderheit zu sein. Für in der Regel 90 Minuten.

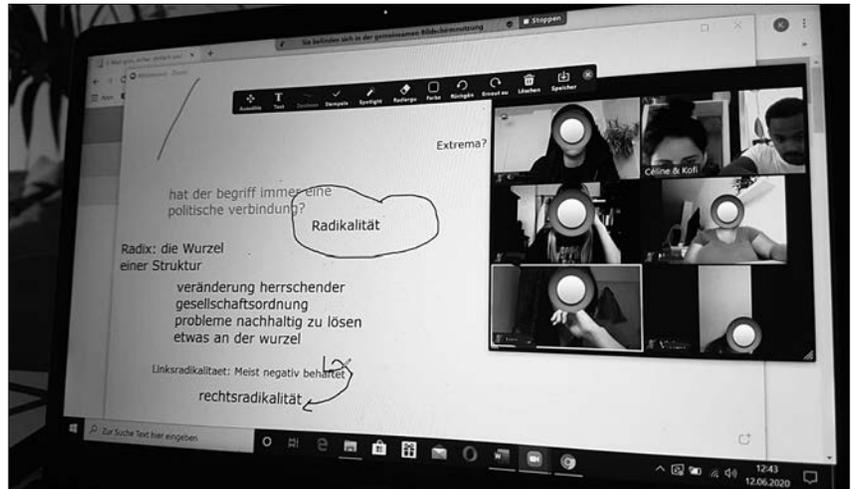
Und die anderen? Die *weiß* Meeting Points sind mittlerweile zahlreicher besucht als unsere. Gerade in den letzten Wochen nach der Ermordung George Floyds in den USA und den auch hier erstarkten Protesten gegen Rassismus ist das Interesse *weißer* Menschen gestiegen, sich dem Thema zu widmen.

Während *weiße* Menschen das Privileg genießen, sich mit Rassismus beschäftigen zu können oder nicht, haben BIPoC diese Wahl nicht. Daher werden beiden Räumen unterschiedliche Erwartungen entgegengebracht. In der *weißen* Gruppe wird viel

mit Texten gearbeitet, mitgebrachte Themen diskutiert (über rassistische Kinderliteratur bspw.), nach dem „Was darf ich sagen?“ gefragt, wo eigentlich lange klar sein sollte, dass die Frage lautet: „Was will ich sagen?“. In der Corona-Pandemie, in der reale Treffen nicht möglich waren, haben wir im Rahmen von „Hart am Wind“, dem 7. Norddeutschen Kinder- und Jugendtheaterfestival am Jungen Staatstheater Braunschweig, einen dreitägigen Online-BIPoC Meeting Point angeboten, der je drei Stunden täglich stattfand.

Im Rahmen dieser drei Tage mit ihren jeweils drei Stunden befassten wir uns mit den Themen Internalized Oppression, Colorism, Tokenism,

Radikalität, Repräsentation von BIPOC auf deutschen Bühnen und im Kulturbetrieb und insbesondere Empowermentstrategien. Zugeschaltet waren BIPOC aus Göttingen, Bremen, Berlin, Witten-Herdecke und Braunschweig. Ein anderes norddeutsches Stadttheater hat bereits Interesse an dem Konzept der Meeting Points *weiß* und BIPOC bekundet. Wir teilen diesen Ansatz gerne und unbedingt. Es geht um Ressourcen und wie wir sie einsetzen. Und das ist mal eine sinnvolle Investition an Zeit und Raum.



Screenshot, Online-Meeting, Foto: Céline Bartholomaeus

## Anmerkungen

1 *Black, Indigenous, People/ Person of Color (BIPOC, plural und singular) ist ein politischer Sammelbegriff für rassifizierte Personen, die in der Binarität zu einer weißen Norm definiert sind und global in ihrer je spezifischen Position vergleichbare Geschichten von Unterdrückung und Widerständen teilen. Da diesem Begriff eine Selbstermächtigung zugrunde liegt, wird er großgeschrieben. Vgl. dazu <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/juan-faecher-2.pdf> (letzter Zugriff am 14.7.2020).*

2 *Die kursive und kleine Schreibweise „weiß“ verdeutlicht die politische Einordnung des Wortes, da es sich nicht um eine real existierende Hautfarbe und somit Adjektiv handelt, sondern um eine gesellschaftliche Positionierung. Da die weiße Position als Norm und nicht markiert, also verändert (vgl. Othering) gilt, und ihr somit keine selbstermächtigende Praxis von Widerstand zugrunde liegt, wird das Wort in postkolonialen, rassismuskritischen Diskursen klein geschrieben.*

3 *Vgl. Ogette, Tupoka: *Exict Racism*, Münster: UNRAST-Verlag, 2018. Und <https://www.migazin.de/2017/03/31/willkommen-in-happyland/> (letzter Zugriff am 14.7.2020).*

4 *„Schwarz“ wird hier und im Folgenden als politische Selbstbezeichnung großgeschrieben, und meint ebenso wie weiß eine konstruierte gesellschaftliche Positionierung, die nicht eine real existierende Hautfarbe beschreibt. Da der Begriff aus Widerstandsbewegungen und -kämpfen maßgeblich*

*in den USA (siehe u.a.: *Civil Rights Movements*) geprägt wurde, wird er großgeschrieben.*

5 *Es gibt zahlreiche Studien, die die schulische Chancengleichheit zwischen weißen und Kindern of Color untersuchen und in ein Verhältnis setzen. Vgl. dazu: <https://renk-magazin.de/weil-max-einfach-gleichguterer-als-murat-war/> Studie und <https://www.uni-mannheim.de/newsroom/presse/pressemitteilungen/2018/juli/max-versus-murat-schlechtere-noten-im-diktat-fuer-grundschulkindern-mit-tuerkischem-hintergrund/> (letzter Zugriff am 14.7.2020).*

6 *Triggerwarnung macht auf eine folgende rassistische Beschreibung oder auch Begriffe aufmerksam, die BIPOC verletzen und/ oder retraumatisieren können. Da anders als weiße Menschen, Personen mit Rassismuserfahrung nicht die Wahl haben sich mit Rassismus zu beschäftigen, ist dies ein Werkzeug, rassistische Reproduktion kenntlich zu machen, und den Text dennoch so weiterzugestalten, dass ein Nichtlesen der gekennzeichneten Passage, dem Verständnis des Textes nicht schadet. Sofern es möglich ist, diese Reproduktionen zu vermeiden, sollte dies in einem rassismuskritischen Sinne die erste Wahl sein. Nichtsdestotrotz braucht es in der politischen Bildungsarbeit oftmals Beispiele, die Kontexte herstellen.*

7 *Dazu als Lesetipp, in Neuauflage: Sow, Noah: *Deutschland Schwarz Weiß*, 2018.*

## Storytelling in Education

### Projekte und Studien zum freien Erzählen im bildungspolitischen Kontext

Kristin Wardetzky

„Wir lassen uns nicht unterkriegen!“ - ein Lust- oder ein Verzweiflungsschrei? Weder - noch, oder beides. Aus dem Munde von Erzähler\*innen im Lockdown vor geschlossenen Schultüren kann er beides sein: lustvolle Erinnerung an Begegnungen mit Schüler\*innen aus aller Welt in Langzeit-Erzählprojekten, in denen Spracherwerb als unersetzbar soziale und ästhetische Erfahrung erlebbar war, oder als Selbstermutigung in Zeiten der Forderung nach dringlich notwendiger Digitalisierung im schulischen Raum. Wo ist da noch Raum für das Analoge? Erzähler\*innen sind die Personifikation des Analoges. Sie schöpfen aus dem Kraftquell des analogen Theaters und der Jahrhunderte alten analogen Mündlichkeit. Beides ist Analogie pur. Beides kann im zweidimensionalen Zoom oder Podcast nur Abbild, aber nicht Original sein. Beides ist gebunden an den dreidimensionalen, leiblich präsenten Menschen, mit seinem positiven Ansteckungspotenzial, das in der Digitalität seine Virulenz verliert.

Für Erzähler\*innen ist die Schule eines ihrer zentralen Arbeitsfelder, hier finden sie täglich bestätigt, dass sich der Mensch im Narrativ spiegelt, hinterfragt und als soziales Wesen erfährt. Der Furor, mit dem sie von den Schüler\*innen begrüßt werden, lässt Zweifel am Sinn dieser erzählpädagogischen Investition verstummen. Die vom Lehrpersonal verbuchten Erfolge im Bereich der Sprachvermittlung, insbesondere bei Kindern aus nicht deutschsprachigen Herkunftsländern, sind ein alarmierendes Signal, Erzählen als festen Bestandteil des (Grundschul-)Unterrichts zu etablieren.<sup>1</sup>

Umso befremdlicher ist die Tatsache, dass Erzählen, das in Deutschland seit ca. 2005 immer stärkeren Eingang in den regulären Grundschul-Unterricht findet,<sup>2</sup> in der Fachdidaktik - insbesondere auch der Didaktik für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache - als Lehr- und Lernmethode kaum reflektiert oder als Gegenstand theoretischer Diskurse aufgegriffen wird. Der Austausch über die Effizienz des Erzählens im Rahmen von Fachkongressen tendiert gegen Null. An den Universitäten gibt es verschwindend wenig Angebote, um die Lehramtsstudiengänge für den Einsatz von narrativen Verfahren zu öffnen. Die analoge Narration (nicht zu verwechseln mit dem Vorlesen!) bleibt im universitären Aus- und Weiterbildungsangebot eine Terra incognita.

Im Unterschied dazu gibt es in den USA seit Ende der 80er Jahre ein wachsendes Interesse an narrativen Lehr- und Lernverfahren, insbesondere im Grundschulbereich. Dieses Interesse gründet in dem Umstand, dass in verschiedenen Bundesstaaten *Storytelling* vor allem in *primary schools* Eingang gefunden hat. *For years, storytellers have been going to schools to share stories with children*, so beginnt Matthew Galletts seine Dissertation über *Storytelling and Story Reading: A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension* (2005). Er verweist zunächst auf die auch in Deutschland bekannten Vorurteile gegenüber dem Erzählen: Noch in den frühen 80er Jahren hatte Erzählen unter den Lehrer\*innen in den USA eine *ragtag reputation*, und Erziehungswissenschaftler\*innen reagierten mit Skepsis, solange

die Wirkung dieses *tools* nicht durch quantitative Untersuchungen bewiesen ist (Galletts, 10).

In den 90er Jahren jedoch wuchs in den USA das Interesse an der theoretischen Auseinandersetzung mit den bildungsrelevanten Aspekten des Erzählens, und die Anzahl an Studien nahm zu. In den einschlägigen Veröffentlichungen dominieren deskriptive Darstellungen und ausführlich begründete Referate über den Effekt des Erzählens im schulischen Rahmen; quantitative Belege bleiben die meisten Studien schuldig.<sup>3</sup>

Aus der Fülle der einschlägigen Studien werden im Folgenden lediglich drei Arbeiten vorgestellt, die aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichem Equipment die Wirkung narrativer Verfahren im bildungspolitischen Kontext analysieren.

#### 1) Sara Miller und Lisa Pennycuff: *The Power of Story: Using Storytelling to improve Literacy Learning* (2008)

Mit der Fokussierung auf Literacy wird die Bedeutung der Narration in einen weiten gesellschafts- und bildungspolitischen Zusammenhang gerückt.

Die Autorinnen geben zunächst einen informativen Überblick über die wichtigsten bis 2008 erschienenen Untersuchungen. Ausgangspunkt ihrer Expertise sind Erhebungen zur Lesekompetenz US-amerikanischer Kinder. Danach verfügt nur die Hälfte der weißen 17jährigen, weniger als ¼ der gleichaltrigen Latinos und weniger als 1/5 der ebenfalls 17jährigen Afro-Amerikaner über die vom *National Assessment of Education Progress* veranschlagte Lesekompetenz (Haylock&Huang 2001). Da, wie die beiden Autorinnen betonen, der Erfolg in allen Bereichen der Gesellschaft vom Innovationspotential der jungen Generation abhängig ist, kommt deren Literacy grundlegende Bedeutung zu. Denn Literacy zielt nicht nur auf Lese- und Schreibkompetenz. Sie ist die Grundlage für das Verständnis von Technik, Kommunikation, sozialer Kompetenz, Geschichte und gesellschaftspolitischem Handeln. Erzählen als Teilbereich von Literacy vermittelt darüber hinaus ästhetische Zugänge zum kulturellen Erbe, zu Wissenschaft und Kunst.

Die Autorinnen verweisen auf Forschungsarbeiten, die belegen, dass schriftliche Instruktionen bei jüngeren Menschen eine höhere Effizienz haben, wenn sie in soziale Interaktionen und Kooperation mit anderen eingebunden sind. Deshalb sind Strategien notwendig, die an dem Bedürfnis junger Menschen nach verbalem Austausch und Interaktion anknüpfen. Eben hierin verorten sie den Synergieeffekt des Erzählens, da Erzählen eine sozial dominierte, interaktive Form der Vermittlung von Wissen und Erkenntnis darstellt. *Storytelling relies on both the listener and the teller, this strategy utilizes the social element of language* (37). Außerdem aktiviert, wie das NCTE (1992) darstellt, das Erzählen die Sprachkompetenz vor allem derjenigen

Schüler\*innen mit geringer Lesekompetenz. *Some researchers have found that the weakest readers and writers are often the most adept at storytelling* (37)<sup>4</sup>.

Eisner (1985) untersucht primär die referentiellen Funktionen des Erzählens, die in Lernprozessen zum Tragen kommen. Über das Erzählen werden nicht Fakten vermittelt, sondern vor allem die individuelle bzw. universelle Bedeutung des Stoffes. Gleichzeitig wird die Freude am Nach- und Hinterfragen im Prozess des Erkenntnisgewinns geweckt.

Die durch Erzählen ausgelösten Verbesserungen im Bereich der Lesekompetenz belegen eine Vielzahl von Untersuchungen (u.a. Philipps 1999; Craig/Hull/Haggarty&Crowder 2001). Mello (2001) wertete verschiedene Studien zum Erzählen im pädagogischen Kontext aus. Diese zeigen den Gewinn im Bereich von Literacy in Bezug auf Wortschatzerweiterung, Schreibkompetenz, Erinnerungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, Selbstwahrnehmung und kulturellem Wissen.

Wie die soziale Funktion der Sprache durch narrative Partizipation positiv beeinflusst werden kann, untersuchten Craig et al (2001). Dieser Aspekt ist insbesondere im Bereich transkultureller Bildung von Bedeutung, da hier die Diversität der Sprachen, die in der Schule aufeinandertreffen, zu einem pädagogisch-didaktischen Kernproblem avanciert. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen außerdem, wie sich das Bewusstsein für literarische Muster und Genres und deren Diversität in unterschiedlichen Kulturen über die mündliche Vermittlung von Geschichten erweitert.

Verschiedene Studien wiederum fokussieren den Gewinn des Erzählens im Bereich der mündlichen Ausdruckskraft. Oralität ist ein Gefüge von Beziehungen zwischen den Aktant\*innen, das Wechselseitigkeit einschließt. So konstatiert das NCTE (1992), *that, learners who regularly tell stories become aware of how an audience affects a telling, and they carry that awareness into the writing* (2/41). Mündlichkeit wirkt auf Schriftlichkeit zurück.

Die ästhetische Dimension von Literacy, also deren Funktion im Rahmen ästhetischer Weltvermittlung und –aneignung betont Kozol (2007). Er warnt vor einer Überbewertung des wissenschaftlich-abstrahierenden Gebrauchs der Sprache, der durch die Bush-Administration forciert wurde. Damit haben sich Lehr- und Lernstrategien *from an art to a science* verschoben. Letztere lassen sich durch quantitative Untersuchungen relativ gut erfassen. Storytelling – im Sinne der Vermittlung von Literacy – hat jedoch seine Wurzeln in den Künsten, und damit ist seine Wirkung über quantitative Messverfahren kaum abzubilden. *Attempts to evaluate the complex process of literacy instruction must include aesthetic knowledge to fully appreciate the benefits of this strategy* (41). Um der Verengung des Sprachgebrauchs zu begegnen, leiten Miller und Pennycuff die Forderung an Lehrkräfte ab, den künstlerischen Aspekt von Literacy in ihren Unterrichtsprogrammen zu verstärken. Wirkungsvolle Strategie, mit der alle Schüler\*innen erreicht werden können, sei, wie sie betonen, Storytelling (41).

Mottley und Telfer (1996) fragen nach den notwendigen Voraussetzungen, um Lehrkräfte für den Einsatz narrativer Verfahren zu trainieren. Ihre Studie zu Ausbildungsprogrammen für Lehr-

amtsstudierende lassen deutlich werden, dass die Mehrheit der an der Untersuchung beteiligten Studierenden *could recall experiences with storytelling, indicating that these experiences had a lasting impact* (41). Die Forscher betonen die Notwendigkeit, Storytelling als unverzichtbaren Bestandteil in das Ausbildungsprogramm von Lehrkräften zu implementieren.

Miller und Pennycuff schließen ihre Überblicksdarstellung mit der Überzeugung, dass Erzählen ein effektives Verfahren darstellt, um die ästhetische Seite der Wissensvermittlung zu stärken. *We hope [...] that teachers find ways to implement storytelling in the classroom and researchers continue to study the benefits of this pedagogical strategy on reading and writing achievement* (42).

## 2) Fatemeh Hemmati, Zeinab Gholamrezapour und Gholamreza Hessamy: The Effect of Teachers' Storytelling and Reading Story Aloud on the Listening Comprehension of Iranian EFL Learners (2015)

In dieser Studie der Payame Noor Universität Teheran gehen die Autorinnen von der Grundannahme aus, dass *enhancing listening skills of students is a crucial part of every language teaching syllabus*, da mündliche Kommunikation Aspekte der Phonology, Grammatik, des Wortschatzes und der Bedeutungsvermittlung umfasst und damit unverzichtbar ist in der Vermittlung einer Zweit- oder Fremdsprache. In der Studie wird die Wirkung des freien Erzählens im Vergleich zum textgebundenen Vorlesen untersucht.

Die Autorinnen zitieren zunächst Untersuchungen, die das Potential von Geschichten für die Fremdsprachvermittlung fokussieren, und zwar unabhängig von ihrer Vermittlung. *Students who may not learn through lecture and discussion may find that they learn the same content more easily with the use of stories* (1483). Danach fördern Geschichten *listening skills* aufgrund ihres Spannungspotentials. Sie wecken emotionale Anteilnahme, stärken Imaginationsfähigkeit und Reflexivität und erweitern die Intensität und zeitliche Dauer des Zuhörens (u.a. Weiss 2000, Green & Brock 2000). Andere Studien belegen den Effekt der Vermittlung von Geschichten in Bereich des sozialen Lernens (Pierce 1996), der Ethik (Tappan & Brown 1989) und der Mathematik (Anderson 1995).

Die Ergebnisse der Untersuchungen, in denen der Unterschied zwischen textgebundenem Vorlesen und freiem Erzählen im Zentrum steht, sind widersprüchlich. Das erklärt sich nach Ansicht der drei Autorinnen primär aus der Fülle der Variablen, die in beiden Vermittlungsmedien zum Tragen kommen. Insbesondere Erzähler\*innen verweisen darauf, dass beim Erzählen die Bindung an einen vorgegeben Text und damit der (Augen) Kontakt zum Buch wegfällt. Dadurch gewinnen sie die Freiheit, den Kontakt zu den Zuhörenden zu intensivieren und durch persönliche Assoziationen, Wertungen, Akzentuierungen, zeitliche Dehnungen oder Kürzungen den Text zu ‚individualisieren‘. Beim Vorlesen hingegen – so einschlägige Studien – wächst das Verständnis für Geschichtenstrukturen und den Gebrauch literarischer Schriftsprache.

## Storytelling in Education

Die Untersuchung von Hemmati, Gholamrezapour und Hessamy ist eine der wenigen Studien, die mit statistischen Verfahren die Differenzen zwischen Erzählen und Vorlesen abzubilden versucht. Die Probanden sind Studierende der Anglistik aus Teheran. Die forschungsleitende Fragestellung ist die, inwiefern über Erzählen oder Vorlesen das mündliche Verständnis (*listening comprehension*) einer Geschichte erleichtert/verbessert werden kann und ob statistisch relevante Unterschiede zwischen Erzählen und Vorlesen im Bereich des Fremdspracherwerbs nachweisbar sind. Zwei Versuchsgruppen und eine Kontrollgruppe (insg. 99 Tn) nahmen an der Untersuchung teil. Den beiden Versuchsgruppen wurde in sechs Sitzungen eine Geschichte entweder frei vom Lehrpersonal erzählt oder vorgelesen. Die Kontrollgruppe hörte keine Geschichte. Durch einen Prätest wurde die Homogenität aller drei Gruppen bestätigt. Im Posttest beantworteten alle drei Gruppen 20 Multiple-Choice-Fragen zu neun mündlich vermittelten Situationen (genauere Qualifizierungen zu diesen *listening situations* fehlen).

Die Ergebnisse zeigen statistisch relevante Ergebnisse sowohl zwischen der Kontroll- und den beiden Versuchsgruppen als auch zwischen der Vorlese- und der Erzählgruppe. *To sum up, the findings showed positive effects for both ways of presenting stories in EFL classroom; however storytelling had more positive effects than reading aloud on the learners' listening comprehension improvement* (1486). Damit bestätigt diese Untersuchung die Ergebnisse quantitativer Studien, die auf den Effekt des Erzählens im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung (u.a. Isbell et al. 2004), der Literacy (Kalfus and Van der Schyff 1996; Peck 1989) und der Zuhörfähigkeit verweisen - sowohl die zeitliche Dauer als auch das Verständnis einer Geschichte betreffend (Mallan 1992; Brice 2004; Dragan 2001).

Diese Ergebnisse haben – so die Autorinnen – Folgerungen für die Lehrplan- und Lehrmittelgestaltung als auch für die Arbeit von Sprachlehrer\*innen. Vor allem auch Fremdsprachenlehrer\*innen können vom Einsatz oraler Verfahren profitieren.

Gleichzeitig verweisen sie auf die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen, in denen u.a. eine größere Probandengruppe unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen einbezogen werden sollten. Ebenso müsste in folgenden Studien die zeitliche Dauer erweitert werden. Auch von einer Fokussierung auf den Gender-Aspekt wären interessante Ergebnisse zu erwarten.

Als problematisch erweist sich in dieser und in der Mehrzahl der zitierten Studien der Umgang mit dem Begriff *story*. Er wird nicht qualifiziert, sondern als Überbegriff verwendet, ohne nach Genre, kultureller Herkunft und Überlieferungsmodus zu differenzieren. Das unterschiedliche Potenzial von *stories* wie Mythen, Märchen, Sagen, Schwänken, Novellen, autobiografischen und zeitgeschichtlichen Erzählungen sowie kinder- und jugendliterarischen Texten für die Entwicklung von Literacy, von Sprach- und Zuhörfähigkeit, von Erzählkompetenz insgesamt bleibt unberücksichtigt. Ebenso bleibt in den Ergebnisdarstellungen unerwähnt, ob Erzählende und Vorlesende identisch sind. Wenn dies der Fall ist, wie u. a. in der eingangs erwähnten Untersuchung von Gallets (2005), dann sind Transfer-Effekte nicht auszuschließen. Die mündliche Ver-

mittlung einer Geschichte – unabhängig davon ob erzählt oder vorgelesen – ist ein Geschehen, in dem persönlichkeitsrelevante Aspekte eine entscheidende Rolle spielen. So erklärt z. B. Gallets das Ergebnis seiner Studie, in der sich die Unterschiede zwischen Vorlesen und freiem Erzählen als nicht signifikant erwiesen, damit, dass Vorleser\*in und Erzähler\*in die jeweils gleiche Person waren und damit Transfereffekte wirksam wurden.

### 3) Jack Zipes: *Speaking out. Storytelling and Creative Drama for Children* (2004)

Jack Zipes, Germanist an der University of Minnesota, reflektiert das Schulprojekt *Neighborhood Bridges*, in dessen Zentrum das Erzählen und Creative Drama stehen. *It intended to develop the critical and cultural literacy of children and to transform them into storytellers of their own lives* (65). An dem über einen Zeitraum von fünf Jahren angelegten Projekt waren Schüler\*innen im Alter von 12 Jahren aus acht Grundschulen in Minneapolis und St. Paul beteiligt. Die Leitung lag in den Händen von Lehrer\*innen und Schauspieler\*innen, die Zipes in Intensiv-Seminaren an der Universität auf das Projekt vorbereitet hatte. Einbezogen waren in das Projekt neben den Schulen das *Minnesota Book Center for Arts* und das *College for Education at the University of Minnesota*. Erzählen und Creative Drama fanden jeweils zwei Stunden pro Woche über ein Schuljahr hinweg Eingang in den regulären Stundenplan. Interessant ist dieses ausführlich dokumentierte Projekt für die Theaterpädagogik vor allem wegen der engen Verknüpfung des Erzählens mit Methoden des Creative Drama. Zipes beginnt mit einer Analyse der Erzählbewegung in den USA, die in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts ihren Anfang nahm. Dabei betont er nicht nur den beachtlichen Anstieg an Festivals und öffentlichen Veranstaltungen, durch die das Erzählen prominent geworden ist, sondern nimmt zugleich die zunehmende Kommerzialisierung dieser Bewegung in den Blick: *In North America began a vital movement, organized themselves, and became professional, they also began threatening to undermine their very own movement because they had to subject themselves to market conditions that transformed them into entertainers and performers, compelling to please audience and their costumers* (27). Er stellt dieser Tendenz sein Konzept von *storytelling* entgegen, das seine Wurzeln in der sozialen Verankerung des traditionellen Erzählens hat, und er betont das subversive, antiautoritäre Potential überlieferter Geschichten, die – und er zitiert Jerome Bruner – das Potential haben, *to change our habits of conceiving what is real, what is canonical* (3). Er unterscheidet zwischen *genuine* und *artificial storytelling*. Unter *genuine storytelling* versteht er das spontane, nicht geprobte oder geplante oder technisch erlernte Erzählen. Es ist das flexible, in einen sozialhistorischen, nicht artifiziellen Kontext eingebundene Erzählen, in dem Weltsichten hinterfragt und Zweifel an den 'ewigen Wahrheiten' so vermittelt werden, dass die Zuhörenden das Gehörte und eigene Haltungen kritisch reflektieren. Er verweist darauf, dass die Lebenskraft dieser Art des Erzählens in den USA gegenwärtig primär in den *Native American tribes* und den *African-American storytelling costumers* zu finden sei. Die gemeinschaftsstiftende Tradition in diesen communities, in denen das genuine Erzählen einen Lebensnerv darstellt, unterliegt gegenwärtig einem unabsehbaren Transformationsprozess (23).

Das Konzept des Schulprojektes ist auf Langfristigkeit und Partizipation ausgelegt. Damit unterscheidet es sich grundsätzlich von der vielfach üblichen Praxis, nach der Erzähler\*innen in eine Schule kommen, dort – gut bezahlt - vor einem großen Auditorium erzählen, Fragen beantworten, über Multikulturalismus reflektieren und am Ende Schüler\*innen und Lehrer\*innen *leave in awe* (27). Zipes sieht die Rolle der Erzähler\*innen in dem von ihm initiierten Projekt als Animator\*innen, *who uses story to empower his or her auditors and to establish a realm in which the students can explore themselves and the world in imaginative and critical way* (29). Die Schüler\*innen sollen nicht als künftige Erzähler\*innen ausgebildet werden. Vielmehr sollte das Klassenzimmer durch die Erzählungen und Gespräche zu einem *laboratory of life* werden. *If four young are to have a chance to ground their lives in any kind of tradition, they must learn hopeful skepticism, how to play creatively with the forces dictating their lives, and how to use storytelling to reshape these conditions that foster sham and hypocrisy* (33).

Das Repertoire der Erzähler\*innen dieses Projektes setzt sich zusammen aus Zaubermärchen (u.a. aus der Sammlung der Brüder Grimm), Fabeln, Trickster-Geschichten aus internationalen Sammlungen, Legenden, Mythen (insbesondere aus der griechischen Mythologie), Tall Tales, Geschichten von Superhelden aus den aktuellen Medien sowie Familiengeschichten. Das Curriculum wird von Jahr zu Jahr verändert. Die Struktur bleibt flexibel. Das Erzählen wird ergänzt durch Malen, Schreiben, Lesen, Erfinden eigener Geschichten, Diskussionen, Coaching

– und vor allem auch durch Creative Drama, also durch theaterpädagogische Einheiten. Das Projekt sieht seine Wurzeln im Theater. Das Solistische des Erzählens wird verknüpft mit dem kollektiven Ensemblegeist des Theaters.

Den Abschluss am Ende des Schuljahres bildet eine Performance, vorbereitet vom Lehrpersonal, Schauspieler\*innen und Bühnenbilder\*innen. Die Aufführung – als work in progress in das Gesamtkonzept eingebunden - basiert nicht auf einem festgelegten Text. Die Schüler\*innen haben sich in der Vorbereitung mit drei oder vier Geschichten intensiv beschäftigt, haben sie im Präteritum, Präsens und Futur erzählt, haben die Charaktere und den Plot verändert, das Ende offen gelassen oder eigene Schlusslösungen erfunden. Jeweils drei verschiedene Gruppen arbeiteten an ihrer jeweils eigenen Version der Geschichte und präsentierten sie den jeweils anderen Gruppen. Zur Abschlusspräsentation sind Eltern, Freunde, Verwandte und andere Gäste eingeladen.

Zipes schließt seine ausführliche Darstellung der Intentionen des Pilotprojektes, des methodischen Settings und der verwendeten Geschichten mit der Feststellung: *Student's speaking out and acting out are fundamental to their education. The fundamentals they learn help them cultivate their imagination and critical literacy. Storytelling and creative drama celebrate their individual talents* (236).

(Herzlichen Dank an Annegret Klassert, die mir den Zugang zu den unter 1 und 2 zitierten Quellen ermöglichte)

## Anmerkungen

1 Vgl. Wardetzky (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*.

2 Vgl. u.a.: Hübsch/Wardetzky (2017): *Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung*; [www.vee.de](http://www.vee.de), [www.erzaehlkunst.com](http://www.erzaehlkunst.com), [www.erzaehlzeit.de](http://www.erzaehlzeit.de)

3 Diese Studien verweisen in z.T. umfangreichen deskriptiven Darstellungen auf den Zuwachs an Sprachkompetenz, Konzentrations- und Imaginationsfähigkeit, an gemeinschaftlicher Partizipation, an Ausgeglichenheit,

Selbstvertrauen und Kreativität der beteiligten Kindergarten- und Schulkinder (u.a. Cliatt und Shaw (1988), Meyers (1990), Erickson (1995) Hamilton & Weiss (1993), Trousdale & Hicks (1998), Walker (2000), Malo & Bullard (2000).

4 Diese Beobachtung bestätigen die Erzähler\*innen, die in Langzeit-Erzählprojekten in Deutschland tätig sind, sowie Lehrer\*innen, die diese Projekte begleiten. Ausführlich dokumentiert in: Wardetzky, Kristin: *Ankommen* (2019).

## Literatur

- Eisner, E. (1985): Aesthetic modes of knowing. In: E. Eisner (ed): *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University Chicago Press.
- Gallets, Matthew (2005): *Storytelling and Story Reading: A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension*. <http://dc.etsu.edu/1023>
- Hemmati, Fatemeh / Gholamrezapour, Zeinab / Hessamy, Gholamreza (2015): The Effect of Teachers' Storytelling and Reading Story Aloud on the Listening Comprehension of Iranian EFL Learners. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 7, 1482-1488.
- Hübsch, Nikola / Wardetzky, Kristin (Hg.) (2017): *Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung*. Hohengehren: Schneider.
- Isbell, Rebecca, Sobol, Joseph, Lindauer, Liane, Lowrance, April (2004): The effect of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. In: *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No.3, 1-14.
- Kozol, J. (2007): *Letters to a young teacher*. New York, NY: Random House, Inc.

- Mello, R. (2001): *Building Bridges: How Storytelling Influences Teacher/Student Relationships*. In: *Proceedings, storytelling in the American conference*. St. Catherine, ON: Brooks University Press ERIC Document Reproduction Service No. ED457088.
- Miller, Sara / Pennycuff, Lisa (2008): *The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning*. In: *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*. Vol. 1, No.1, 36-43.
- Mottley, R. & Telfer, R. (1996): *Storytelling to Promote Literacy: Prospective teachers' storytelling experiences and expectations*. ERIC Document Reproduction Service No. ED419221.
- National Council of Teachers of English Position Statement from the Committee on Storytelling (NCTE) (1992). *Teaching Storytelling*. Retrieved June 25, 2006 <http://www.ncte.org/about/position/category/curr/107637>
- Wardetzky, Kristin (2019): *Ankommen. Über die Lust an der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur*. München: kopaed.
- Zipes, Jack (2004): *Speaking Out. Storytelling and Creative Drama for Children*. London/New York: Routledge.

## Für ein gewaltarmes Theater Gewaltreflexive Diskurse in theaterpädagogischen Prozessen

Ari Nadkarni

Auch in theaterpädagogischen Kontexten wenden Teilnehmer\*innen in unterschiedlichen Formen und Ausmaßen Gewalt an, um ihre Bedürfnisse nach Anerkennung, Schutz oder auch Selbstwirksamkeit zu nähren. Diese Erfahrung mache ich stets erneut, unabhängig davon mit welcher Zielgruppe ich theaterpädagogisch arbeite. Ein Beispiel:

*In einer theaterpädagogischen Gruppe von 19 bis 27jährigen, die an einer Stückentwicklung zum Thema „Freaks/Außenseiter\*innen“ arbeitet und deren Teilnehmer\*innen tendenziell der Bildungsmittel- bis Oberschicht angehören, gibt es Konkurrenz zwischen zwei Teilnehmer\*innen. Julia und Daniel, die sich im Rahmen dieser Produktion kennen gelernt haben, tragen schon länger in den Pausen ihre Rivalität miteinander aus. Die Sticheleien zwischen den beiden sind bisher von der Gruppe nicht thematisiert worden.*

*In der konkreten Situation haben die beiden die Aufgabe, vor den übrigen Gruppenmitgliedern miteinander zu improvisieren. Auf der Bühne entwickelt sich ein Streitgespräch, das allerdings weniger Inhalte verhandelt, sondern zu einem abwechselnden Zuruf von Beleidigungen wird, die sich immer weiter steigern. Daniel ist der Auffassung, dass dieser Schlagabtausch zwar im symbolischen Raum der Bühne geschieht, eigentlich aber die maskierte Veröffentlichung des privat zwischen ihm und Julia bestehenden Konfliktes ist. Im Bewusstsein der Verschleierung des eigentlichen Konfliktes kämpft Daniel weiter und verstärkt darum, die Oberhand zu behalten. Die Szene wird bald abgebrochen, ohne dass der leitende Theaterpädagoge darauf eingeht, dass der verhandelte Konflikt möglicherweise ein privater ist.*

Wie können Theaterpädagog\*innen Gewalt im Spiel verstehen und mit ihr umgehen?

In diesem Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass diese Fragen im Sinne einer möglichst gewaltarmen theaterpädagogischen Praxis nicht objektiv beantwortet, sondern in jeder Situation, in der sie aufkommen, erneut diskursiv mit allen Beteiligten erörtert werden sollten. Denn jedes von theoretischem Papier ausgehende Gewaltverständnis und jede konkrete Handlungsanleitung zur Reaktion auf Gewalt droht die Gruppenmitglieder zu entmündigen und könnte somit selbst als Gewaltakt empfunden werden. Da aber ein Diskurs selbst ein menschlicher Handlungsraum ist und somit (genau wie die Situation, über die in ihm verhandelt wird) ein Gewaltpotenzial birgt, stellt sich die Frage, wie ein solcher *gewaltreflexiver Diskurs* funktionieren kann, um seinerseits möglichst gewaltarm vorstatten zu gehen. Der folgende Vorschlag verbindet Habermas' Konzept der *idealen Sprechsituation* mit der *Gewaltfreien Kommunikation* (GfK) nach Rosenberg.

Habermas entwickelt im Rahmen seiner Überlegungen zum *herrschaftsfreien Diskurs* vier Bedingungen einer idealen Sprechsituation. Diese Bedingungen bestehen in der Chancengleichheit aller Diskursteilnehmer\*innen, Diskurse eröffnen und beenden zu können (1); Argumente vorzubringen (2) und Gefühle aus-

drücken zu können (3); Befehle äußern und sich widersetzen zu können (4). (Habermas 1984: 177ff) Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine solche ideale Sprechsituation empirisch vorliegt, schlägt Habermas vor, diese als reziproke Unterstellung anzunehmen. Diese Unterstellung kann, muss aber nicht kontrafaktisch sein. Aber auch wenn sie kontrafaktisch ist, wirkt sich der Umstand, dass sie unterstellt wird, funktional auf die Kommunikation aus. (Ebd.)

Die Hoffnung, eine lediglich *unterstellte* ideale Sprechsituation wirke sich in Richtung realer Chancengleichheit funktional auf die Kommunikation aus, birgt ein offensichtliches Risiko: was wenn diese Wirkung nicht eintritt? Allein auf die Wirksamkeit dieser Unterstellung zu hoffen, würde bedeuten, Verantwortung für den Diskursprozess zurückzuweisen. Außerdem umfasst Habermas' Verständnis einer idealen Sprechsituation, konsequent weitergedacht, auch solche Situationen, in denen alle Diskursteilnehmer\*innen gleichermaßen unfähig sind, ihre Gedanken und Gefühle usw. auszudrücken. So würde ein Diskurs auch dann ‚herrschaftsfrei‘ genannt, wenn etwaige, durch die bestehende Sozialstruktur wirkende Zwänge alle Diskursteilnehmer\*innen gleichermaßen in Unmündigkeit halten. Im hiesigen Verständnis einer idealen Sprechsituation besteht also noch eine fünfte Bedingung: Die Chancen zur Selbstmitteilung müssen nicht nur gleich, sondern auch *so hoch wie möglich* sein.

Wie kann nun Verantwortung übernommen und eine ideale Sprechsituation zumindest annäherungsweise faktisch werden? Die GfK bietet hinsichtlich des gewaltreflexiven Diskurses eine doppelte Chance, eine Annäherung an eine ideale Sprechsituation zu erreichen. Erstens enthält sie konkrete Vorschläge für das kommunikative Handeln, die die Chancengleichheit aller Gesprächsteilnehmer\*innen und ihre Fähigkeiten zur Selbstmitteilung im Sinne einer idealen Sprechsituation unterstützen. Zweitens wurde die GfK auf der Grundlage gewalttheoretischer Untersuchungen entwickelt. Kenntnisse aus der Gewalttheorie scheinen für einen gewaltreflexiven Diskurs unerlässlich, um die Beteiligten (also auch Jugendliche wie Julia und Daniel aus dem obigen Beispiel) zu befähigen, sich selbstverantwortlich und differenziert mitteilen zu können. Die GfK in ihrer Gänze zu explizieren, sprengt den Rahmen dieses Artikels. Die folgende Beschreibung ist eher ein ‚Aperitif‘.

In der GfK werden Bedürfnisse von Strategien unterschieden. Bedürfnisse sind abstrakt und universell (alle Menschen teilen sie), während Strategien Handlungen sind, mit denen wir unsere Bedürfnisse zu nähren suchen. Strategien sind konkret und individuell (jede\*r findet ihre\*seine eigenen Handlungen, um ein bestimmtes Bedürfnis zu nähren). Konflikte finden auf der Ebene der Strategien statt: Wir zanken darüber, was wir tun oder zu einander sagen. Gelingt es aber, die Aufmerksamkeit auf die den Strategien zugrundeliegenden Bedürfnisse zu richten, ist Verbindung mit unserem Gegenüber immer möglich, da jede\*r

## Für ein gewaltarmes Theater

die Bedürfnisse der\*des Anderen zu einem anderen Zeitpunkt auch schon bei sich zu nähren gesucht hat. Das bedeutet nicht, dass wir mit den Strategien zu ihrer Erfüllung einverstanden sein müssen. Am Beispiel erklärt: Daniels Bedürfnisse nach Klarheit, Aufrichtigkeit, Schutz und Achtung werden durch den von ihm als realen Streit empfundenen Konflikt in der Impro verletzt. (MacKenzie 2007: 30) Seine Strategie lautet, Julia seinerseits zu beleidigen, um seine Bedürfnisse nach Schutz und Achtung zu nähren. Julia mag mit dieser Strategie alles andere als einverstanden sein. Aber seine Bedürfnisse nach Schutz und Achtung wird sie, wenn sie sich die Zeit dazu lässt, verstehen können. Auf der Grundlage eines wechselseitigen Verständnisses der jeweiligen Bedürfnisse lassen sich mit Zeit und Kreativität Strategien finden, die alle Bedürfnisse nähren.

Bedürfnisorientiert zu sprechen, die Bedürfnisse anderer zu hören und aufrichtig nach Strategien zu suchen, die für alle Beteiligten stimmig sind, kann ein Weg sein, um eine Annäherung an eine ideale Sprechsituation zu erreichen. Zentral scheint dabei die Frage an die Teilnehmer\*innen: Was brauchst Du, um hier offen darüber reden zu können, was Du denkst und wie es Dir geht? Diese Frage zu beantworten, kann für Personen, die darin ungeübt sind, sich offen zu artikulieren, selbst schon eine Überforderung sein. Darum ist es wesentlich, gleich am Anfang eines Gruppenprozesses Strategien zu finden, die die Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen nach Schutz, Wertschätzung, gesehen zu werden usw. potenziell nähren können. Hierdurch kann eine Atmosphäre des Vertrauens kultiviert werden. In der theaterpädagogischen Praxis kann das bedeuten, Befindlichkeitsrunden zu etablieren; die Freiwilligkeit bei der Teilnahme an jeder Übung regelmäßig zu betonen; aufkommende Konflikte ohne Schuldzuweisungen oder Strafen zu reflektieren usw. All das sind

theaterpädagogische ‚Hausmittel‘, doch es lohnt sich, die eigene Praxis sehr genau dahingehend zu prüfen, ob und wie diese Mittel tatsächlich Gebrauch finden. Die aufrichtige Suche nach Wegen, die Bedürfnisse aller zu nähren, kann die Entstehung des Vertrauens unterstützen, das zur Erfüllung der fünf Bedingungen der Chancengleichheit notwendig ist. Sind diese Bedingungen zumindest annäherungsweise erfüllt, kann z.B. mit Hilfe der GfK darüber gesprochen werden, ob Gewalt stattgefunden hat bzw. welche Bedürfnisse im Mangel sind und welche Strategien gefunden werden können, um diese zu nähren. Auf diese Weise kann nicht nur das Handeln von Teilnehmer\*innen, sondern auch das von Theaterpädagog\*innen gemeinsam mit der Gruppe reflektiert werden. Ob sich die theaterpädagogische Haltung der Gewaltfreiheit auch in der Praxis manifestiert und, falls nicht, welche Strategien dafür gefunden werden können, zeigt sich, wenn ein gewaltreflexiver Diskurs gelingt. So verkopft der Begriff „gewaltreflexiver Diskurs“ auch klingen mag, erfahrungsgemäß schätzen auch Jugendliche solche Diskurse. Denn sie schaffen zwischenmenschliche Verbindung und tieferes Verstehen des Zusammenlebens.

Hätte der Konflikt zwischen Julia und Daniel also durch einen gewaltreflexiven Diskurs verhindert werden können? Vermutlich ja, wohl aber weniger in der Situation selbst, als durch eine umfassende Vorarbeit, die es den beiden ermöglicht hätte, die Bedürfnisse der bzw. des anderen und auch ihre eigenen zu erkennen. Und somit offener mit dem Konflikt umgehen zu können. Eine solche Vorarbeit mag viel Raum in der kostbaren Probenzeit einnehmen. Gleichwohl scheint sie oftmals eine notwendige Voraussetzung dafür zu sein, dass *alle* Teilnehmer\*innen sich kraftvoll, einfühlsam und mit ganzem Herzen auf das eigene Spiel und ihre Mitspieler\*innen einlassen können.

## Literaturverzeichnis

Habermas, J. (1984). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

MacKenzie, M. (2007). In Frieden leben. Tägliche Meditationen für ein Leben voller Liebe, Heilung und Mitgefühl. Gewaltfreie Kommunikation für jeden Tag. Paderborn: Junfermann Verlag.

## Offenes Spiel – Offene Haltung Eine Vermessung

Claus Mischon

*„Ich bin ganz dafür, dass man diesen Unsinn von der Ernsthaftigkeit aus seiner Haltung ... weglässt. Ich hasse die ehrfurchterstickte Stimme und die barhäuptige Haltung genau so wie Sie ...“*

(Dylan Thomas: Über Dichtung, in: Unter dem Milchwald. München 1973, S.214).

Sie haben Ihre Haltung verloren? Ihre Haltung passt Ihnen nicht, ist nicht richtig gestrickt? Schauen Sie bei uns vorbei im „Theater der Haltungen“ in unserer Wochenend-Werkstatt im gelockerten Sachsen-Anhalt. Wir haben ein vielfältiges Haltungs-Angebot. Von Grundhaltungen bis zu schrägen Haltungen. Unser Sortiment ist breit gefächert. Sie können unterschiedliche Haltungen vergleichen, die Brauchbarkeit prüfen. Räume und Orte für spielerische Anpassungsproben sind vorhanden. Nehmen Sie sich Zeit, denn Sie haben die Zeit (dies ist eine erste probate Haltung gegenüber dem haltlosen Spruch „Ich habe keine Zeit“). Wir sind ein offenes Haus, sozial eingestellt, nicht gewinnorientiert und haben vom Bundesministerium für „Orientierung und Haltung“ die besten Haltungsnoten erhalten. In unserer theaterpädagogischen Werkstatt besteht kein Haltungszwang. Auch für die Haltung „Ich habe keine Haltung“ oder „Ich brauche keine Haltung, ich halt mich so“, lohnt sich ein Besuch. Eventuell finden Sie Antworten, womöglich Ihre eigenen, denn es ist die dringende Empfehlung unseres Hauses, sich im theaterpädagogischen Spiel (mit der Langsamkeit der Pantomime oder Schnelligkeit der Rollenwechsel) den Haltungs-Positionen zu nähern. Am Ende könnten Ihre geistigen Einstellungen sich vom Kopf auf die Füße gestellt haben und Sie einen Neuanfang (warum nicht) als Ökobäuerin wagen.

### Aufmerksamkeitsrichtung I

Manchmal werde ich gefragt, nein, es wird mir vorgehalten: „Was hast du denn da für eine Haltung“, wenn ich sage, ich sei mir nicht sicher, was ich mit dem Begriff „Haltung“ anfangen solle, der mir ziemlich diffus vorkomme. Meine Antwort lautet dann, dass ich mich gewöhnlich an das Vexierspiel halte und im performativen Rollenwechsel meine versteckten Haltungen ausprobieren. Wenn ich eine Haltung habe, dann ist es das Spiel mit unterschiedlichen Rollen, auch im sogenannten Alltag. Das gibt mir Halt. Ohne Spiel läßt sich nichts halten. Haltungen ohne spielerische Proben sind blind, stur, bloße Haltung. Ich muss einer Haltung zum performativen Ausdruck verhelfen, sie in vielfältigsten Situationen exemplifizieren. Ich hoffe, im offenen „Theater der Haltungen“ mich vielfältig spielend gehaltvoll meiner Haltung(en) vergewissern zu können.

### Aufmerksamkeitsrichtung II

Bei der Suche nach Haltung besonders auf das Spielen, das theaterpädagogisch fundierte, zu setzen, hat mich absolut überzeugt. Als Performist gilt für mich, meine Haltung selbst braucht eine Haltung, einen Halt, einen Anhaltspunkt, besser: Anhaltspunkte. Bloße Haltung ist nichts als Stillstand. Sie gilt für das Militär, nicht für die Vielheit möglicher Probehaltungen. Standhaft bleiben heißt manchmal auch, einen Standpunkt verlassen und Standflächen begehen. „Haltung“ ist durchaus ein flatterhaftes Tier, ein Vogel, der morgens alltägliche Figuren auf die Bühne zaubert, nachmittags ein Bär ist, der auf der Straße gejagt wird, und abends entweder

als Spießer stumpf am Stammtisch sitzt oder als Claus Mischon überzeugt Argumente gegen Ungerechtigkeit auf der Theke tanzt. Sorry, es geht mit mir durch, aber ich muss meiner Haltung ab und zu Luft verschaffen.

### Verhaltene Spielvorschläge

Fragmentierte Anregungen für eine Projektpraxis theaterpädagogischer Möglichkeiten, „körperliche und innere emotionale, rationale, psychische Haltungen +zu erleben“ (Reiner Steinweg).

- *„Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück“* (Karl Kraus).  
Sich dieser Anregung zu bedienen, das Wort „Haltung“ lange anzuschauen, sich dabei Assoziationen notieren und danach in Brecht'scher Lehrstückmanier die Kraus'sche Fernsicht als „Haltungsschau“ in freiem Spiel vorzustellen, das könnte überraschende Einsichten liefern.
- *„Auf einmal hatte ich eine Haltung, die mich selber überraschte“*. Wie das?  
Eine autobiografische Skizze, eine kurze Geschichte, ein Märchen, ein Aphorismus könnte diese Situation darstellen.
- Eine Haltung lässt sich nicht wie eine Monstranz vor sich hertragen. Eine Haltung ist keine „Veste“, also keine Burg. Ein Blick in Wahrigs Deutsches Wörterbuch (Gütersloh, 1972, S. 1638) zeigt die Vielfalt der Haltungs-Bezüglichkeiten:  
*„Haltung - das Halten (von Tieren; Kleintier-, Vieh-); Körperstellung im Sitzen, Stehen, Gehen, bei Bewegung; Benehmen, Verhalten; geistige Einstellung, Gesinnung; Selbstbeherrschung; -annehmen sich geraderichten, strammstehen; seine - bewahren; die - verlieren; anständige, klare, reservierte, vernünftige, undurchsichtige, unehrenhafte, vorbildliche, vornehme -; eine aufrechte, gute, schlechte, krumme - haben; bequeme, lässige, stramme -; feste, sichere -; geistige, sittliche -; militärische - einnehmen; in gebückter -“*.  
Dieser lexikalische Eintrag drängt zum spielerischen Dialog als Disput, als Streitgespräch zwischen unterschiedlichen Haltungs-Partnern/Partnerinnen.
- Ich halte es auch mit dem Lyriker Wolfgang Weyrauch:  
*„Mein Gedicht ist mein Messer“* (Heidelberg 1955) nennt er sein poetisches Vermessen/Praktizieren/Verhalten. Dem „Theater der Haltungen“ angemessen könnte es nun heißen: Mein Spielen ist meine Haltung. Der Requisitenkoffer der Theaterpädagogik offeriert eine Menge Rollen, die in spielerischer Abwandlung Proben auf's Exempel des Weyrauch'schen Theorems darstellen können:

*Mein Bettler ist meine Haltung;  
Meine Pfarrerin ist meine Haltung;  
Mein böser Baal ist meine Haltung;  
Mein Virus ist meine Haltung;  
Meine Sozialarbeiterin ist meine Haltung;  
Meine Masken sind meine Haltung;  
Mein Ich ist meine Haltung;  
Mein Du ist meine Haltung;  
Mein Maikäfer ist meine Haltung;  
Mein Glühwürmchen ist meine Haltung;  
Mein Rebhuhn ist meine Haltung.*

## Das Individuum: „Kampfdurchtobte Vielheit“ (Brecht) & „Haltung des Probenleiters (bei induktivem Vorgehen)“ (Brecht) Fundsachen

Gerd Koch

### „Kampfdurchtobte Vielheit“

Bertolt Brecht ist Theorie-Praktiker und praktischer Theoretiker zugleich. Er verbindet Zweifel, Widerspruch, Variationen, Rede und Gegenrede: „Widerwort und Widerspiel“ (so nannten Ruping/Vaßen/Koch 1991 als Herausgeber ein Handbuch zur Theaterpädagogik). Brecht meinte: Der sicherste Platz sei zwischen den Stühlen. Er lässt seinen Herrn Keuner sich in der Geschichte „Das Wiedersehen“ erschrecken: „Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: ‚Sie haben sich gar nicht verändert.‘ ‚Oh!‘ sagte Herr K. und erlebte.“ (GBA 21:451)

Sehr (post-)modern und empirisch gesichert formuliert Brecht schon in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts (s)ein neues, dialektisches Bild vom Subjekt. Er stellte das nicht als erster fest, aber stellte sich als Literat dem sozialistischen Realismus als Herausforderung, dass der Mensch ein Schnittpunkt ganz verschiedener Einflusslinien ist. Das hatten sozial-ökonomisch Marx und Engels bereits im 19. Jahrhundert gesagt, das hatte tiefenpsychologisch Sigmund Freud ermittelt, das war schon goethisch-faustisch als Rede von den zwei Seelen – ach, in meiner Brust – geahnt worden, das zeigten uns gruppenpsychologische/dynamische Versuche (Kurt Lewin und Bertolt Brecht hatten einen fachlichen Austausch), das lieferte uns die moderne Sozialisationsforschung und nicht zuletzt die klinische Beobachtung – und auch die Ethnologie, wenn sie in Erinnerung bringt, dass es etwa in der vietnamesischen Sprache kein isoliertes Ich gibt (siehe Alsheimer 1968: 253 - 257), sondern viele ‚Iche‘ – immer auf etwas anderes, z. B. auf die Natur, auf die Familie, auf den Beruf bezogen (also, mit Jean-Paul Sartre gesprochen: Ich ist eine Beziehungsgröße).

Ich zitiere Brechtsche Überlegungen, die pädagogisch relevant sind und als Hintergrundwissen eine praktische Kulturarbeit an verschiedenen Orten leiten kann:

„Ein sehr berühmter und seiner Dämonie wegen gefeierter Schauspieler sagte mir einmal in bezug auf eine meiner Rollen, die er spielen sollte: ‚Das ist doch keine Figur. Einmal sagt er so, einmal so. Er weiß überhaupt nicht, was er sagt.‘ Damit meinte der Mann, meine Figur sei nicht ‚aus dem Leben gegriffen‘, aber in Wirklichkeit bestätigte er nur ihre Echtheit. Wer sagt nicht einmal so, einmal so? Wer weiß, was er sagt? Ein ganz mittelmäßiger Mensch.“ (GBA 21: 283)

Brecht meint, die Aufgabe des Dramatikers sei es nicht, „uns die Taten dieses Menschen möglichst begreiflich zu machen, sondern sie uns ganz ungeheuerlich, unmenschlich, fremdartig, ... als bemerkenswertes, aber fast unzulängliches Tier vorzustellen. Dadurch entsteht der Zuwachs im Zuschauer, denn er erlebt

die Reichhaltigkeit und (die) durch sein Verständnis keineswegs erschöpfbare Göttlichkeit der Welt.“ (ebd.)

„In den wachsenden Kollektiven erfolgt die Zertrümmerung der Person.“ (GBA 21: 320)

„Der Zwiespalt zwischen Individuum und Dividuum macht den Künstler aller Zeiten aus ... Kunst ist nichts besonders Individuelles. Ein reiner Individualist wäre schweigsam.“ (GBA 21: 179 f.)

Der urbane Städtebewohner Brecht erkennt: „Da es unerträglich ist, in großen Massen individuell zu leben, wird der Massenschmuck es aufgeben. Um vom Erträglichen zum Lustvollen zu kommen, wird er das Individuelle ungeheuer ausbauen müssen. Er tut es.“ (GBA 21: S. 179 – geschrieben um 1926, vgl. auch Lethen 1994).

„Die Mutmaßungen der alten Philosophen von der Gespaltenheit des Menschen realisieren sich: in Form einer ungeheuren *Krankheit* spaltet sich Denken und Sein in (!) der Person. (-) Sie fällt in Teile, sie verliert ihren Atem. Sie geht über in anderes, sie ist namenlos, sie hört keinen Vorwurf mehr, sie flieht aus ihrer Ausdehnung in ihre kleinste Größe, aus ihrer Entbehrlichkeit in das Nichts – aber in ihrer kleinsten Größe erkennt sie tiefatmend übergangen ihre neue und eigentliche Unentbehrlichkeit im Ganzen.“ (GBA 21: 320) Brecht paraphrasiert hier seine Geschichte vom Herrn Keuner, die so lautet: „Als der Denkende in einen großen Sturm kam, saß er in einem großen Wagen und nahm viel Platz ein. Das erste war, daß er aus seinem Wagen stieg. Das zweite war, daß er seinen Rock ablegte. Das dritte war, daß er sich auf den Boden legte. So überstand er den Sturm in seiner kleinsten Größe.“ Dies lesend, sagte Herr Keuner: ‚Es ist nützlich, sich die Ansichten der anderen über einen selber zu eigen zu machen. Sie verstehen einen sonst nicht.‘“ (GBA 18: 28; Brecht nimmt hier im übrigen eine Passage aus seinem „Badener Lehrstück vom Einverständnis“ von 1930 wörtlich wieder auf (vgl. GBA: 25 – 46).

Etwa 1941/42 notiert Brecht: „*Das Individuum* erscheint uns immer mehr als ein widerspruchsvoller Komplex in stetiger Entwicklung, ähnlich einer Masse. Es mag nach außen hin als Einheit auftreten und ist darum doch eine mehr oder minder kampfdurchtobte Vielheit, in der die verschiedensten Tendenzen die Oberhand gewinnen, so daß die jeweilige Handlung nur das Kompromiß darstellt.“ (GBA 21: 691; Brecht verwendet eine süddeutsche Variante für das Geschlecht eines Kompromisses)

In seinen Theaterstücken „Mann ist Mann“, „Der gute Mensch von Sezuan“ oder in Lehrstücken bzw. Lehrstückähnlichen Baal-Fragmenten bearbeitet Brecht solche Phänomene künstlerisch. In seinem Stoff „Der böse Baal der asoziale“ soll sein „BAAL

## Das Individuum: „Kampfdurchtobte Vielheit“ (Brecht) &amp; „Haltung des Probenleiters (bei induktivem Vorgehen)“ (Brecht)

auftauchen als / gast / hure / richter / kaufmann (stiere) / ingenieur (will nur das experiment) / hilfsbedürftiger – bittsteller (er beutet das ausgebeuteteinwollen aus) / liebhaber der natur / demagoge / arbeiter (streikbrecher) / mutter / historiker / soldat / liebhaber ... / als pfaffe / als beamter ...“ (Brecht 1968: 78).

Diskontinuierliche Lebensläufe und Verhaltensweisen sind Brecht die Regel und nicht die Ausnahme. Das hat Folgen für berufliche Haltung(en) bei Probenleitungen (und generell als Verhaltenslehre, siehe Fahrenbach 2018; siehe auch Koch 1988: „Pädagogische Haltungen“, S. 44 ff.).

### „Haltung des Probenleiters (bei induktivem Vorgehen)“

Die Haltung eines Lehrenden / einer Lehrenden beschreibt Bertolt Brecht so: „Der Lehrende kommt hier nicht mit einer ‚Idee‘ oder ‚Vision‘, einem ‚Plan‘ und einer ‚fertigen Dekoration‘. Er wünscht nicht, eine Idee zu ‚verwirklichen‘. Seine Aufgabe ist, die Produktivität zu wecken und zu organisieren. Unter Probieren versteht er nicht das Einpeitschen von von vornherein in seinem Kopf Feststehendem. Er versteht darunter ein Ausprobieren. Er hat darauf zu dringen, dass jeweils mehrere Möglichkeiten ins Auge gefasst werden (...) Außerdem ist die Produktivität der einzelnen Mitwirkenden ungleichmäßig. Sie produzieren in verschiedenem Tempo und benötigen verschiedene Anreize. Die einzelnen Mitwirkenden haben auch verschiedene Interessen, die man entwickeln muß, um die Gesamtlösung anzureichern

(...) Der Lehrende muss Krisen entfesseln (...) Das Vertrauen der Mitwirkenden zu ihm muß eher darin begründet sein, dass er imstande ist, herauszubringen, was keine Lösung ist. Er hat die Fragen beizusteuern, den Zweifel, die Vielfalt möglicher Gesichtspunkte, Vergleiche, Erinnerungen, Erfahrungen (...)“ (GBA 22.1: 597) Damit dies nicht nur ein Appell bzw. ‚gut gemeint‘ bleibe, hatte sich Brecht 1937/8 Organisationsideen gemacht, etwa zu einer „theaterwissenschaftlichen Gesellschaft“ (GBA 22.2: 273 f.), zu einer „Gesellschaft für induktives Theater“ (GBA 22.1: 274) sowie einer „Diderot-Gesellschaft“ (GBA 22.1: 274 ff.), die er an einen internationalen Kollegenkreis sandte zum Zwecke der Gründung einer „internationale(n) Gesellschaft von Wissenschaftlern, welche den Austausch der Erfahrungen und Probleme organisieren“ (GBA 22.1: 274). Zur Verwirklichung kam es nicht.

Brecht als Probenleiter dokumentiert exemplarisch eine Tonträger-Edition: „Hören Sie mal Brecht“, die im Originalton „Brecht inszeniert“ zu Gehör bringt: „Brecht probiert Stücke. Der kaukasische Kreidekreis. Leben des Galilei“. Heinrich Breloer (2019) schrieb „Brecht. Roman seines Lebens“ und produzierte 2019 einen semi-dokumentarischen Film in zwei Teilen mit dem Titel „Brecht“, der Interviews enthält und „einen Blick hinter die Kulissen“ des Bühnen-Praktikers Brecht und zu seinen Haltungen enthält: „Seine Produktion. Seine Lieben. Die Politik. Das ganze Leben“. Im Film kommt die Schauspielerin Regine Lutz zu Wort: Brecht „hat mich gekannt, und zwar sehr gut. – Ihn konnte man nicht kennen.“ (zugleich ein Motto in Breloers Buch); siehe auch Regine Lutz‘ Buch (1993): „Schauspieler, der schönste Beruf“.

## Literatur

- Alzheimer, Georg. W. (1968): Vietnamesische Lehrjahre. Sechs Jahre als deutscher Arzt in Vietnam 1961 – 1967. Frankfurt am Main.
- Brecht, Bertolt (1989 ff.): Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe (GBA). Frankfurt am Main.
- Brecht, Bertolt (1968): Baal. Der böse Baal der asoziale. Texte, Varianten, Materialien. Frankfurt am Main.
- Breloer, Heinrich (2019): Brecht. Roman seines Lebens. Köln. – Zum Film siehe: [https://de.wikipedia.org/wiki/Brecht\\_\(Filmbiografie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Brecht_(Filmbiografie))
- Brüggemann, Heinz (1981): Überlegungen zur Diskussion über das Verhältnis von Brecht und Korsch. Eine Auseinandersetzung mit Werner Mittenzwei, in: Buckmiller, Michael (Hrsg.): Zur Aktualität von Karl Korsch. Frankfurt am Main, S. 137 – 149.
- Buck, Theo (1971): Brecht und Diderot oder Über Schwierigkeiten der Rationalität in Deutschland. Tübingen.
- Fahrenbach, Helmut (2018): Bertolt Brecht – Philosophie als Verhaltenslehre. Mössingen-Talheim.
- Koch, Gerd (1988): Lernen mit Brecht. Bertolt Brechts politisch-kulturelle Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Lethen, Helmut (1994): Verhaltenslehren der Kälte. Lebensversuche zwischen den Kriegen. Frankfurt am Main.
- Lutz, Regine (1993): Schauspieler, der schönste Beruf. Einblicke in die Theaterarbeit. München.
- Ruping, Bernd / Vaßen, Florian / Koch, Gerd (Hrsg.) (1991): Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen. Lingen/Hannover.
- Tonträger (the local BMG company / BMG Entertainment): Hören Sie mal Brecht. Bertolt Brecht, Werke – Eine Auswahl (20teilige CD-Box, ISBN: 3-9805974-0-7).

## Welche theaterpädagogische Arbeitshaltung passt zu mir? Eine Selbstbefragung im Krisenmodus

André Studt

Der diesem Artikel vorangehende Call for Papers hat mich auf einer persönlichen Ebene reagieren lassen: Zwar bin ich nicht sicher, ob sich dieser Effekt zu einem *hoffnungsvoll angeregten Professionsdiskurs* wird zurechnen lassen, dennoch möchte ich meine spezielle Reaktion *nicht (nur) als Lobbyarbeit, sondern zuvorderst als Selbstbefragung* nutzen, um so einige grob skizzierte Thesen zu entwickeln, die dem Hintergrundrauschen eines zum Wintersemester 2020/21 neu startenden MA Theater - Forschung - Vermittlung am Institut für Theater- und Medienwissenschaft der FAU Erlangen-Nürnberg, an dem ich per Selbstbezeichnung als ‚pragmatischer Theaterwissenschaftler‘ beschäftigt bin, ausgesetzt sind. Dem Lobbyismus sei nun durch die prominente Nennung des neuen Studienprogramms fürs Erste genüge getan...

Ganz aktuell (und auch perspektivisch im anstehenden Wintersemester) darf ich meiner Profession nur sehr eingeschränkt nachgehen; im Gegensatz zu meinen eher textverarbeitenden Kolleg\*innen, denen der Zwangsaufenthalt im Paradigma der digitalen Funktionalität nicht so schwer zu fallen scheint, bin ich als Lehrender unmittelbar auf die Nutzung des Uni-eigenen Lehr- und Ausbildungstheaters angewiesen - nicht davon zu sprechen, dass für mich als Theaterwissenschaftler (und auch jenen, die sich potentiell durch ihr Studium in Theaterwissenschaftler\*innen verwandeln) ein Bezug zu konkret gegebenen Aufführungen zwingend notwendig ist. Meine stetigen Bemühungen um konkrete Perspektiven zur Wiederaufnahme von Präsenzformaten in der Lehre prallen meist am technokratischen Komplex ministerialer Gebote zum Primat des Homeoffices und des ‚distant learnings‘ ab. Das ist ein Problem, nicht nur für meine professionelle Identität, sondern vielmehr für die Relevanz und Substanz, die den derart entstehenden und zu vermittelnden Gegenständen zugebilligt wird. Letzteres ist zweifelsohne wichtiger.

### Die Ambivalenz der digitalen Funktionalität

Dementsprechend stehe ich der allgemein vorherrschenden Haltung, aus ‚der Not eine Tugend‘ zu machen - und die für alle an meinen Lehrformaten beteiligten Personen vorgeschlagene Option, die gegebenen Realitäten des Zoomings bzw. der web-basierten Seminare etc. positiv zu wenden und selbst zum Gegenstand von Reflexion zu machen, sehr ambivalent gegenüber. Natürlich hat das Thema ‚Digitalisierung‘ durch die gegenwärtige Situation einen enormen Schub bekommen, für mich als Lehrenden (inklusive manch überraschend positiven Erkenntnis im Kontext des intensiven Austausches mit Studierenden durch digitale tools), und - bedingt - für Akteure im kulturellen Feld, insbesondere die des Theaters: Nach einer ersten Welle von unüberschaubaren Angeboten von online-Formaten, live Streamings und mediatisierten Wiederaufnahmen (ergo: dem Ausstrahlen von Archivmaterialien), sind nun die Homepages der Theater (so sie denn welche haben - und diejenigen, die über eine solide Grundfinanzierung bzw. solvente Ko-Produktionsnetzwerke verfügen, dabei deutlich im Vorteil sind) plötzlich zur zentralen Spielstätte geworden. Als

Bühnen von diversen Darstellungen beherbergen sie mittlerweile einen Content, der vor kurzem noch als Phantasma gelten durfte.

Dem Umstand, dass gegenwärtig nur wenig Menschen als Zuschauer\*innen die Räumlichkeiten der Theater aufsuchen können, um sich die Ergebnisse ebenfalls von derzeit geltenden Auflagen der Kontaktvermeidung geprägter Proben- und Arbeitsprozessen anzusehen, haben die Theater eine Vielzahl von Aktivitäten entgegen gesetzt; allerdings sind diese zusehends weniger am uns (immer noch) bestimmenden Thema COVID 19 (und den damit verbundenen Auswirkungen) sondern mehr an einer, in der ‚alten Normalität‘ ausbuchstabierten Programmatik eines generell (gesellschafts-)kritischen Narratems bzw. ihrer Funktion als Produktionsort des kulturell Bedeutsamen orientiert. Exemplarisch hat sich mir eben dieser Umstand in der jüngst per ‚online Premiere‘ realisierten und kurzerhand als ‚digitales Theater‘ bezeichneten Produktion ‚Let them eat money‘<sup>1</sup> des Theater Erlangens gezeigt.

### Analoge Theater-Rituale zur Maskierung digitaler Defizite

Nach dem digitalen Erwerb einer Eintrittskarte bekam man etwa eine Stunde vor Beginn des Programms drei youtube-Links per Mail zugesandt. Mit Ersteren verschaffte man sich Zugang zur Stück-Einführung durch den Produktionsdramaturgen. Diese begann - wie aus analogen Zeiten gewohnt - eine halbe Stunde vor Beginn der Aufführung. Das Format fand per Live-Stream aus dem oberen Foyer des Erlanger Markgrafentheaters statt und war von technischen Problemen einer versetzten Tonübertragung gekennzeichnet, was von dem zu Beginn der Übertragung eine Gesichtsmaske tragenden Dramaturgen als Impuls für die Kommentierung der vielfältigen Differenzen einer konkreten Begegnung in Raum (und Zeit) und der (hier defizitär wirksamen) asynchronen und asymmetrischen Konstellation im Internet genutzt wurde. Neben einer kurzen Einführung in den die Spielaktionen initiierenden Text von Andreas Veiel (der auf ein Partizipationsprojekt am Deutschen Theater in Berlin zurückgeht, und einige der dortigen Kontext-Aktivitäten auf die Produktion am Theater Erlangen übertragen wurden) und einigen Anmerkungen zu den besonderen Bedingungen des Probens (begonnen von der Konzeptionsprobe als Zoom-Konferenz bis hin zu den kleinteiligen, jeweils den Abstand von 1,5 Meter währenden Spielszenen, die dann mit mehreren Kameras aufgezeichnet wurden), wurde man noch aufgefordert, strukturell analog zum konkreten Theaterbesuch, statt die Bar im Theaterfoyer den heimischen Kühlschrank aufzusuchen, um sich mit einem Getränk zu versehen; im Gegensatz zur Aufführung im Theater müsse dieses nicht bis zum Beginn der ‚Premiere‘ ausgetrunken sein.

Der zweite Link war dann dazu da, einen vorher produzierten Film (daher also die Kameras!) abzuspielen - und zwar schon vor dem avisierten Premieretermin bzw. lange danach (und damit völlig unabhängig vom Konsum des Getränks). So wurde das,

## Welche theaterpädagogische Arbeitshaltung passt zu mir?

was von der Institution selbst als ‚digitales Theater‘ verstanden wurde, zu einem mehrfachen Missverständnis, denn: Von (digitalem) Theater, konkreter von Theater als Aufführung, so wie es ihre Fachwissenschaft in Begriffen, Methoden und Modellen lehrt, kann in diesem Zusammenhang kaum noch die Rede sein. Mit dem dritten Link wurde dann, nach Abspann des Films, wieder der bekannte Dramaturg sicht- und (immer noch verzögert) hörbar - und mit ihm zwei Aktivist\*innen der Erlanger Sektion von Fridays For Future (was dann als oben bereits angesprochene Referenz zum Kontext der Berliner Uraufführung angesehen werden kann, wo die fiktionalen Aussagen des Textes bzw. dessen Inszenierung auf konkrete Positionen zeitgenössischen politischen Engagements bezogen wurden). Merkwürdigerweise geschah in den nun beginnenden Nachgespräch etwas, was man aus dem Fernsehen als doku-fiktionalen Themenabend hinlänglich gewohnt ist: Ein Format verhandelt fiktional als Spiel(film)handlung ein Thema, ein anderes Format reagiert danach als Talk, Diskussion und/oder Dokumentation der vorher gezeigten Produktion konkret auf die das Thema verhandelnde Fiktion, ohne dass dabei die Grenzen zwischen konkret gegebenen Problem und dessen imaginativer Aufbereitung verdeutlicht werden würden.<sup>2</sup> So wurde auch in diesem Nachgespräch ganz selbstverständlich davon ausgegangen, dass die ‚Aufführung‘ aktuelle Probleme thematisiere - sogar eine im Text von Veiel auftauchende, geheimnisvolle Krankheit wurde mit der unsichtbaren Bedrohung durch das COVID19-Virus gekoppelt, ein Mehr an Aktualität gehe wohl kaum. Von der eigentlichen Leistung der beteiligten Schauspieler\*innen, der Herausforderung, statt situativ szenisch nun für ein mediales Setting und Dispositiv wirksam sein zu müssen, war keine Rede mehr. Und auch in den Kommentarfunktionen des Film-Streams überwiegen die Stellungnahmen derjenigen, die sich im mindest des Stadttheaters als moralische Anstalt aufhalten und über ‚wertvolle Denkanstöße‘ dankbar waren. Ernüchternder lässt sich die im Call for Papers formulierte These, *„dass das Theater (respektive die Theaterpädagogik) in die Gesellschaft eingebettet ist und so einerseits gesellschaftlich beeinflusst wird, andererseits aber (intendiert oder nicht) performativ wirkend Gesellschaft mitgestaltet, nicht beglaubigen. Vor allem, wenn man konstatiert, wie wenig Theater es braucht, um einen Effekt von Theater (oder auch etwas Anderem, wobei das egal zu sein scheint) zu behaupten.“*

### Im Kräftefeld von Fakt und Fiktion hilft die Autosuggestion

So wird die das allgemeine Lamento der Bühnenschaffenden, die gegenwärtig ihrer Wirkungsstätte beraubt sind, massiv abgeschwächt und überlagert vom Stolz des institutionellen Funktionierens: Während die Ersteren die Ko-Präsenz der Aufführung, den vitalen Austausch von Szene und Gegenüber, die Energie der Liveness zwingend benötigen (und mir das für eigene Lehrformate ähnlich geht, wo das Entscheidende im informellen Rahmen zwischen den Lehrveranstaltungen unter den Studierenden ausgehandelt wird), nutzt die Institution die digitalen Tools als Krücken für einen ohnehin lahmen Betrieb, der sich schon vorher in der Blase seiner behaupteten kulturellen Relevanz einzuigeln drohte. In diesem Zusammenhang redet erst recht niemand über mangelhafte bzw. exklusive Infrastrukturen, die gegebene technologische Unterversorgung in einigen Teilen bzw. bestimmten Milieus des

Landes, über Defizite in didaktisch/pädagogischer Kompetenz im Umgang mit digitalen Instrumenten und einer produktiven, d.h. die Adressaten aktivierenden Nutzung der Technik etc. - alle sind froh, dass es irgendwie funktioniert - und wenn auch nur als Autosuggestion bzw. Selbstaffirmation. Dass der Gegenstand dabei auf der Strecke bleibt bzw. bis zur Unkenntlichkeit verzerrt wird, scheint Kalkül: Dafür gibt es ja die (digitale) Vermittlung und dementsprechende Formate, auch wenn ein Haus mit einer 300 Jahre alten Geschichte (und süffisant behaupteten, ‚dementsprechenden Internet‘) kokett damit umgeht. So besehen kann man Ute Pinkert eine Antwort auf ihre - in ihren eigenen Worten - ‚ketzerisch‘ formulierte Frage, „(w)ieso braucht Theater, das doch als *die* Vermittlungskunst überhaupt gelten kann, überhaupt eine Vermittlung?“<sup>3</sup> geben: Vermittlung scheint in diesem Fall eine Maßnahme einer digitalen Public Relations zu sein, die denjenigen, die sich seinerzeit auch einen ‚THEATER MUSS SEIN‘ Sticker ans Revers hefteten, bestätigt, dass *ihre* Theater noch existent und relevant ist. Der große (und nicht weiter adressierte) Rest bleibt außen vor, auch wenn dieser eigentlich über eine viel größere Affinität zu digitalen Welten haben müsste.

### Repräsentation und Öffentlichkeit

So schien der die Aktivist\*innen von FFF befragende Dramaturg froh zu sein, dass auch diese Bewegung ein Repräsentationsproblem zu haben scheint, da sich die Teilnehmenden (wie Studien belegen<sup>4</sup>) aus eher bildungsbürgerlichen bzw. bildungsaffinen Jugendlichen zusammensetzt - insofern kann der Produktion des Theater Erlangens attestiert werden, dass ein Aspekt der bereits 2008 in einem Positionspapier artikulierten Forderung der ‚geheimagentur‘, dass „es nicht darum gehen [könne], das Publikum am Theater zu beteiligen. Die eigentliche Herausforderung liegt darin, das Theater am Publikum zu beteiligen, genauer gesagt, es am Werden des Publikums zu beteiligen, an jenem Geschehen, in dem neue Arten von Öffentlichkeit entstehen und erprobt werden“<sup>5</sup> erfüllt wurde. Eine neue Art der Öffentlichkeit ist freilich dabei nicht entstanden; so lässt sich das Spannungsfeld um bestimmte Maximen des Audience Developments<sup>6</sup> erklären, welches davon ausgeht, dass Öffentlichkeiten durch die Institution und ihre performativen Strategien bereits vielschichtig angelegt sind und nur noch wahrgenommen werden müssen. Dass dies - auch angesichts der derzeitigen Krisensituation<sup>7</sup> - nicht so ist, sollte zum Anlass genommen werden, wieder einmal grundsätzlich die Frage des Zugangs zur Institution, ihren Ressourcen und Praktiken zu stellen.

### Biographische Prägungen als Fundament einer subjektiven Arbeitshaltung

Dieser Umstand beschäftigt mich schon länger, einmal im Kontext der theoretischen bzw. konzeptionellen Frage nach einem ‚Stadttheater der Zukunft‘<sup>8</sup>, einmal vor dem persönlichen bzw. biographischen Moment des eigenen Werdegangs bzw. dessen referentielle Funktion für diejenigen, denen ich in ihrer Ausbildung als Dozent begegne: Spätestens hier sehe ich mich selbst gefordert, mir meine Position als Vermittler bzw. als Person mit Vermittlungsabsicht zu verdeutlichen. Brisant wurde diese Frage (für mich als Arbeiterkind) durch eine vor einiger Zeit durchge-

## Welche theaterpädagogische Arbeitshaltung passt zu mir?

fürten internen Umfrage des dramaturgie-netzwerk (im Kontext des ensemble-netzwerks). Es ging dort um die Einflüsse der eigenen Sozialisation / Enkulturation und ihre ggf. diskriminierenden Auswirkungen im Kontext von hochkulturell konnotierten bzw. bildungsbürgerlich besetzten Feldern der Kulturarbeit.<sup>9</sup> Die Virulenz dieser Frage entfaltet sich vor der zunehmenden Spreizung von bildungsaffinen und deklassierten Klientelen, welche entweder gar nicht erreicht - oder durch ambitionierte Programme der Sozialarbeit (wo Theaterpädagogik als Spielart des Streetworkings verstanden wird und sich der Flair der als Problembezirke markierten Hoods als theatralische Pointe in die Antragsprosa für Einreichungen beim Heimspielfonds der Kulturstiftung des

Bundes ausbuchstabiert sieht) bzw. neoliberalen Mantren des *you can change your life* per Kunstbehauptung folkloristisch zu gerichtet sind. Natürlich haben sich die Vermittlungspraktiken der Institutionen in den letzten Dekaden massiv ausgeweitet, natürlich ist das - gerade für Ausbildungsgänge, die Menschen hoffnungsfroh in die Welten der Theaterpädagogik entlassen wollen - der Grund ihrer Legitimation, aber die betreffenden Universitäten (auch als Orte sozialer Exklusion) scheinen mir nicht wirklich ein Raum der Kritik und der offenen Reflexion über das, was in diesen Bereichen alles eben nicht geht bzw. fundamental anders organisiert sein sollte, zu sein. Daran sollte man arbeiten - und kann bei sich selbst anfangen.

**Dokumentation eines von mir ausgefüllten Fragebogens *Dramaturgen aus Nicht-Akademiker-Familien* (interne Umfrage der AG Stadttheater der Zukunft im ensemble/dramaturgie-netzwerk // November 2017)**

Was arbeitest/studierst du?

*Ich bin Theaterwissenschaftler (geworden).*

In welchem Jahr wurdest du geboren?

*1970*

Wie würdest dein Elternhaus aus soziologischer Perspektive beschreiben?

*Arbeiter – untere Mittelschicht // traditionelles Milieu (lt. Sinus)*

Welche Rolle spielten Kunst und insbesondere Theater in deinem Elternhaus?

*Keine.*

Wie hast du entdeckt, dass Theater dein Leben bereichert?

*Ich habe schon zu Schulzeiten als Bühnentechniker gejobbt – und bin bei vielen Aufführungen im OFF dabei gewesen. Die Tätigkeiten der Szene haben durch ihre „Fremdheit“ (in Bezug auf meine Sozialisation) anziehend auf mich gewirkt.*

Welche Menschen gab es in deinem Leben, die deine Lust auf Theater geweckt/begleitet haben?

*Unmittelbar keine; die Entscheidung für ein Studium der Theaterwissenschaft habe ich allein getroffen (auch wenn die Motivation – ich wollte bessere Kritiken schreiben als derjenige, der das in unser Provinzpostille gemacht hat – sich irgendwann einen anderen Impuls gesucht hat).*

*Mittelbar einzelne Künstler – z.B. war Ulrich Wildgruber als Lord Byron am Schauspielhaus Hamburg eine Initiation – einzelne Lehrende an der Universität und vor allem meine Kommilitonen, die – beglückend für mich – sich allesamt für dasselbe wie ich interessierten.*

Wie hast du entschieden, diesen Beruf am Theater zu wählen?

*Meine Karriere ist ungeplant und zufällig verlaufen; das ich jetzt eine Dauerstelle innehabe, ist eigentlich eine Unmöglichkeit, die mir immer mal wieder bewusst wird...*

Hast du studiert? Würdest du in deinem Wunsch zu studieren unterstützt?

*Ja. Meine Entscheidung wurde mitgetragen – und nach vorhandenen (finanziellen) Möglichkeiten unterstützt.*

Haben deine Geschwister studiert?

*Nein.*

Hattest du während deines Studiums deinen Kommilitonen gegenüber das Gefühl, einen Rückstand aufholen zu müssen?

*Manchmal. Ich wurde über meine Kommilitonen mit ästhetischen Gegenständen (v.a. Philosophie, Musik) konfrontiert, die mir völlig neu waren. Mein „Aufholen“ habe ich als Sinn des Studiums verstanden und meist nicht als nachteilig empfunden.*

Inwieweit hat dein familiärer Hintergrund dein Verhalten an der Uni beeinflusst? Kennst du „die Angst aufzufliegen“?

*Ich bin immer sehr defensiv mit meinem Elternhaus umgegangen. Ich kenne weniger die Angst aufzufliegen als die Scham der Herkunft.*

Wie verlief dein Berufseinstieg? Hattest du besondere Schwierigkeiten zu überwinden?

Hattest du die Möglichkeit Praktika/Hospitanzen zu absolvieren?

*Unproblematisch. Es hat sich immer etwas ergeben – und ich hatte das Glück, mich immer für spannende Inhalte einer Tätigkeit interessieren zu können (jedenfalls in der Zeit meiner Freiberuflichkeit). Das hat aber viel mit dem Standort zu tun, an dem ich studiert habe (und jetzt wieder bin).*

Interessiert sich deine Familie für deine Arbeit? Kommt sie zu Premieren?

*Das ist ambivalent. Sie haben erst mit meiner Festanstellung an der Uni so etwas wie ein Bewusstsein für das, was mache („so etwas wie ein Lehrer“), entwickelt. Für die künstlerischen Tätigkeiten ist/war kein Sensorium vorhanden.*

## Welche theaterpädagogische Arbeitshaltung passt zu mir?

Spielt dein familiärer Hintergrund eine Rolle für deine künstlerische/dramaturgische Arbeit?

*Unbewusst wohl schon. Je länger ich am Theater gearbeitet hatte, desto größer wurde mein Unbehagen an der Institution und ihren Trägern / Adressaten. Dieses drückte sich in einer – verglichen mit meinem damaligen Umfeld – größeren Lust zum Streit / zur polemischen Auseinandersetzung aus.*

*Mittlerweile begegnet mir in meiner aktuellen Tätigkeit ein Gegenüber, bei dem ich permanent lernen muss, dieses nicht mit mir und meiner damaligen Motivation (klassischer Bildungsaufstieg) zu vergleichen, um nicht ungerecht / zynisch zu werden.*

Hast du ein besonderes Interesse daran, dass Menschen aus bildungsfernen Haushalten den Weg ins Theater finden?

*Ja und nein.*

*Das ist eine Frage, die sich für mich nicht bündig in einem Fragebogen wie diesem beantworten lässt. (Aktuell werte ich ein von mir angebahntes Projekt aus, das - auch und v.a. bildungsschwachen - Kindern und Jugendlichen einen Erstkontakt mit dem Genre des Figuren-/ Materialtheaters ermöglichen sollte – und das grandios gescheitert ist; die Gründe dafür sind zu komplex, als das ich dazu eine schnelle Antwort parat hätte. Ich würde das Vorhaben dennoch wiederholen - das zum JA. Jedoch sind die Erwartungen an den Konnex Theater und Bildung so disparat, dass hier viel Potential für das NEIN steckt – und: Diese Klientel muss nicht unbedingt für ein Theater, was wir aktuell als Theater praktizieren, gewonnen werden...*

Findet sich das in deiner vermittelnden Arbeit, also in Publikationen/Einführungen/Nachgesprächen etc. wieder?

*Ja – das schon. Ich beschäftige mich schwerpunktmäßig mit der Schul-Theater-Pädagogik, habe zu Theater als Bildungsmedium gearbeitet und über Jahre hinweg eine Kooperation von Uni und Förderschule aufgebaut, um gemeinsam Schattentheater zu machen.*

Gibt es heute Sachverhalte, Situationen, in denen du dich anders verhältst oder die du anders bewertest als Kollegen mit bildungsbürgerlichem Hintergrund?

*Definitiv.*

*Meine Tätigkeit ist viel weniger ‚mainstreamig‘ (wenn man das so sagen kann) und orientiert sich stark interdisziplinär.*

*Auch ist mir meine ‚theaterwissenschaftliche Prägung‘ habituell nicht wichtig...*

*So lenke ich meinen Blick oftmals auf die Lücken und Leerstellen, die der offizielle Diskurs hat – und auch mein argumentatives Vorgehen ist ‚rabiater‘ (im Sinne eines wilderen Denkens – was sich vermessen anhört, aber nicht so gemeint ist) und hat, so denke ich wenigstens, viel mit meiner Herkunft und dem Interesse an sozialen / politischen Fragen zu tun.*

Stellst du dir manchmal vor, du wärst auf der Jahrestagung der DG und jemand würde dir ins Ohr flüstern:

*„Du gehörst hier nicht hin“?*

*Nein.*

*Ich habe aber lange dafür gebraucht, ungewollt durch die Hamburger Mönkebergstraße zu laufen, ohne unter den Blicken der Hamburger ‚Pfeffersäcke‘, die in mir den Holsteiner Trampel sehen, zu leiden. (Da hat der frühe Detlev Buck einiges an Entlastung gebracht...)*

## Anmerkungen

1 *Let them eat money. Welche Zukunft?! - von Andreas Veiel in Zusammenarbeit mit Jutta Doberstein. Regie: Katja Ott. Premiere am 9. Juli 2020. (UA: 2018 am DT Berlin / Regie: Andreas Veiel).*

2 Vgl. dazu Kay Hoffmann / Richard Kilborn / Werner C. Barg (Hrsg.): *Spiel mit der Wirklichkeit. Zur Entwicklung doku-fiktionaler Formate in Film und Fernsehen.* Konstanz: UVK, 2012.

3 Ute Pinkert: *Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und als pädagogischer Auftrag.* In: Dies./Mira Sack (Hrsg.): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung.* Berlin/Mirow/Strasbourg: Schibri, 2014. S. 13.

4 Die erste systematische Untersuchung „Fridays for Future. Profil, Entstehen und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland“ von Moritz Sommer, Dieter Ruch, Sebastian Hauns und Sabrina Zajak (ipb / 2019) kann auf der Homepage der Heinrich-Böll-Stiftung eingesehen werden.

5 Vgl. dazu auch Kai van Eikels: *Die Kunst des Kollektiven. Performance zwischen Theater, Politik und Sozio-Ökonomie.* München: Wilhelm Fink, 2013. S. 156.

6 Vgl. dazu Birgit Mandel: *Audience Development am Theater: Neue Besucher sichern oder das Theater durch neue Nutzer verändern.* In: Pinkert / Sack (2014), S. 107-117. Mit Blick auf die Anschlussmöglichkeiten an die Forschungen zur sozialen Ungleichheit vgl. Thomas Renz: *Nicht-*

*Besuchersforschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development.* Bielefeld: transcript, 2015. Die Bitte, *Audience Development in den Fokus des eingangs beschriebenen MA Theater - Forschung - Vermittlung zu rücken, wurde uns von vielen Institutionen aus Kunst und Kultur der Metropolregion Nürnberg, mit denen wir eng zusammenarbeiten, angetragen; hier und im Feld der ‚digitalen Kulturvermittlung‘ (die vor COVID19 noch eine andere Konturierung aufwies), herrsche ein extremer Fachkräftemangel, den man mit den Absolvent\*innen des neuen MA begegnen könnte...*

7 Vgl. dazu den aktuellen Zwischenruf von Björn Bicker zum Umgang der Institution Theater mit Corona: <https://www.br.de/kultur/bjoern-bicker-theater-der-zukunft-100.html> (04.08.2020)

8 Vgl. André Studt: *Was bedeutet (in Erlangen und anderswo): ‚Stadttheater der Zukunft‘?* In: Hans-Friedrich Bormann / Hans Dickel / Eckart Liebau / Clemens Risi (Hg.): *Theater in Erlangen. Orte - Geschichte(n) - Perspektiven.* Bielefeld: transcript, 2020, S. 363-386.

9 Aktuell wurde diese Frage auf dem gerade zu Ende gegangenen Impulse Festival anhand des Begriffs ‚Klassismus‘ diskutiert - vgl. Andreas Kemper / Heike Weinbach: *Klassismus. Eine Einführung.* Münster: unrast, 2009. Der damals von mir ausgefüllte Fragebogen wird im Anhang dokumentiert.

## Fremdem begegnen – Gedanken zur Theaterpädagogik in Zeiten der Pandemie

Malte Pfeiffer

Die derzeitige Krise rüttelt an den Grundfesten dessen, was für viele von uns bis dato die Kunstform Theater ausgemacht hat. Im Zentrum der Erschütterung: leibliche Kopräsenz. Damit verbunden: Interaktion und Partizipation, die Nähe zwischen Darsteller\*innen und Publikum, der Kollektivkörper einer Proben-gemeinschaft, das Unkontrollierte, das Körperliche, das Schwitzen und Schreien, das Sich-Berühren und Berührt-Werden. Gerade dort, wo Theater als soziale Kunst- und Kommunikationsform im Kontext kultureller Bildung praktiziert wird, schmerzt der Verlust all dessen, was unter dem Gebot des *Social Distancing* nicht oder nur noch eingeschränkt möglich ist. Vieles, dem wir als Theaterpädagog\*innen Wirkmächtigkeit in Sachen ästhetischen Ausdrucks, Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsbildung zuschreiben, wird unmöglich. Das Fremde, was uns in dieser Krise begegnet, so ließe sich mit Bernhard Waldenfels<sup>1</sup> formulieren, stellt unser bisheriges Selbstverständnis, unseren Blick auf das Theater und dessen Auftrag in Frage.

Im Kontext der theaterpädagogischen Arbeit an unserer Hochschule<sup>2</sup> haben wir gemeinsam mit den Studierenden *im Prozess* nach Wegen gesucht, wie wir mit der neuartigen Situation umgehen können. Daher soll auch dieser Artikel von Impulsen der Studierenden getragen werden: Acht Studierende antworten auf die Frage, wie und mit welcher Haltung Theaterpädagog\*innen aktuellen Herausforderungen begegnen können und schildern, was sie dabei im Hinblick auf ihre eigene zukünftige Arbeit im theaterpädagogischen Kontext bewegt. Diese Perspektiven werde ich auf dem Hintergrund meiner eigenen professionsbezogenen Erfahrungen befragen, interpretieren und reflektieren und in Thesen für einen theaterpädagogischen Diskurs überführen. Dabei fokussiert sich für mich die gegebene Fragestellung nach theaterpädagogischen Haltungen im Angesicht der Corona-Krise in besonderer Weise im Hinblick darauf, wie wir auf etwas reagieren, das sich unserer Kontrolle und unserem Verstehen entzieht und das die Grundordnungen unserer bisherigen Denk- und Arbeitsweisen aushebelt.

### Der Anspruch des Fremden als Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse

Sophia Gericke thematisiert das Theater als politische Bühne und Experimentierfeld für den Umgang mit Fremdem: in der Begegnung mit Herausforderungen und Unsicherheiten, so könnte ihre Position thesenhaft zusammengefasst werden, liegt auch die Chance, dass wir als Gesellschaft wachsen. Ein Gedanke, der anschlussfähig an das eingangs bereits zitierte Theoriegebäude von Waldenfels<sup>3</sup> ist. Dieser untersucht aus phänomenologischer Perspektive, wie Menschen mit dem umgehen, was sich ihrem Verstehen entzieht. Das Fremde, so Waldenfels, stellt einen Anspruch an Menschen, weil es ihre bisherige Weltsicht in Frage stellt und sie herausfordert, Position zu beziehen. Meist wird versucht, das Fremde zu bekämpfen und auszugrenzen oder aber es

auf der Grundlage bisheriger Weltvorstellungen zu erklären und so nach und nach seiner Fremdheit zu berauben. Beide Wege, so Waldenfels, negieren den eigentlichen Anspruch des Fremden. An diesen Gedanken knüpft aus bildungstheoretischer Perspektive Koller an: Die Begegnungen mit Fremdem, so dessen Theorie, können Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden, wenn sie dazu beitragen, dass sich unsere vorhandenen Vorstellungen von uns selbst und der Welt verändern und erweitern.<sup>4</sup>

Das kann aber nur geschehen, wenn wir nicht versuchen, dem Fremden die Existenzberechtigung abzusprechen oder es in bereits bekannte Ordnungssysteme einzuordnen, sondern wenn es uns gelingt in kreativer Art und Weise auf den Anspruch des Fremden zu antworten.<sup>5</sup>

Wenn wir nun davon ausgehen, dass uns mit dem neuartigen Virus und dem Umstand, dass Theater ohne leibliche Kopräsenz stattfinden soll, das Fremde begegnet, dann – und das wäre die erste These – sollte Theaterpädagogik in einer Art auf diese Phänomene reagieren, die das mit Fremderfahrungen verbundene Bildungs- und Entwicklungspotential ernst nimmt und nutzt.

### Theatral-mediale Jonglage als spielerische Antwort

Eine Spur, was das bedeuten kann, verfolgen Stina Marek, Aileen Reineck und Sinja Lammers. Sie sehen in den derzeitigen Herausforderungen, mit denen wir in der

Theaterpädagogik konfrontiert sind, vor allem auch Möglichkeitsräume und Impulse für neue Formen und Inhalte. Diese Grundhaltung spiegelt sich auch in der theaterpädagogischen Community wieder: Abstandsregelungen, Maskenpflicht, Versammlungsverbot und Schulschließungen haben Theaterschaffende im Spezifischen, sowie Kulturschaffende im Allgemeinen zwar selbstverständlich empfindlich getroffen, aber nicht lange in Schockstarre versetzt.

» Theaterpädagog\*innen müssen sich generell gesellschaftspolitisch positionieren, vor allem aber in Zeiten wie diesen. Nicht nur bezüglich der Veränderungen hervorgerufen durch Covid 19, sondern auch in Rahmen der BlackLives-Matter-Bewegung. Wir haben die Möglichkeit auf der Bühne dazu einzuladen, das Fremde produktiv umzusetzen und zu nutzen und so gesellschaftsverändernde Prozesse zu begleiten und vielleicht sogar ein Stück weit mit zu ermöglichen. «

*Sophia Gericke, absolviert das Profilstudium Soziale Kulturarbeit und Gemeinwesenarbeit und möchte später gerne im Kontext von stadtteilbezogener Kulturarbeit Theaterprojekte realisieren.*

» Erfahrungen aus dieser Krisenzeit werden sicher besondere Impulse für zukünftige Projekte geben. Wie kann ein Projekt mit einer geringen Anzahl von Menschen auf einer Wiese mit Sicherheitsabstand aussehen? Kann ich über meinen Körper Emotionen ausdrücken, auch wenn 2/3 meines Gesichtes von einer Schutzmaske verdeckt ist? Wie können Menschen auf der Bühne miteinander interagieren, wenn sie sich nicht berühren können? «

*Stina Marek, studiert Soziale Arbeit und Religionspädagogik und möchte gerne im Kontext von der (kirchlichen) Kinder- und Jugendarbeit theaterpädagogische Angebote schaffen.*

## Fremdem begegnen – Gedanken zur Theaterpädagogik in Zeiten der Pandemie

Blitzschnell wurde auf die verordnete oder selbstaufgelegte Distanz und Digitalität reagiert, schossen Liveschaltungen, Übungssammlungen und Online-Festivals aus dem Boden, die nach Wegen suchten, wie Theater auch unter Wahrung von Abstandsregeln und in räumlicher Distanz stattfinden konnte. Auch im Kontext der theaterpädagogischen Seminare an unserer Hochschule haben wir mit Möglichkeiten experimentiert. Und tatsächlich ist trotz der besonderen Bedingungen eine Probengemeinschaft entstanden. Trotz eingeschränkter Interaktionsmöglichkeiten, Verbindungsschwierigkeiten und dem erhöhten zeitlichen Aufwand, den Studierende wie Lehrende für Online-Lehre aufbringen müssen. Und das Spiel mit geteilten Bildschirmen, Laptopkameras und videobasierten Darstellungsaufträgen ließ uns spannende ästhetische Wege beschreiten, die wir sonst so sicher nicht entdeckt hätten. Gerade an der von Aileen Reineck thematisierten Schnittstelle des Game-Theaters und der Hybridformen zwischen Theater und Medien kann so die räumliche Distanz spannende Impulse für theaterpädagogische Formate liefern.

» 1:1 Theaterstücke oder Performances, Online-Workshops, Stadtrundgänge, Videoinstallationen, Theaterproben im öffentlichen Raum, Hörspiele und vieles mehr können derzeit zu spannenden Alternativen werden. Theater kann so noch persönlicher werden, näher an den Geschichten von den Darsteller\*innen sein - dadurch, dass weniger Menschen beisammen sind und der Fokus vielleicht mehr darauf gesetzt wird, etwas Neues, Individuelles zu erleben. «

*Sinja Lammers, studiert Szenografie und möchte später gerne gemeinsam mit Expert\*innen mit Behinderungen Theaterprojekte realisieren.*

» In Online-Alternativen sind persönliche und menschliche Interaktionen nicht vollends ersetzbar. Theater lebt von Gruppendynamik unter den Spielenden und der Interaktion mit dem Publikum. Durch den Virus scheint das gemeinsame Theaterspielen für lange Zeit auf die herkömmliche Art und Weise nicht mehr möglich zu sein. Das bereitet mir Sorgen, lässt mich jedoch auch neugierig auf die Alternativen werden: Könnten z.B. Escape-Games als Inspiration für zukünftige theaterpädagogische Projekte dienen? Auch von zu Hause über den Rechner oder einen Messenger ließe sich beispielsweise Game-Theater realisieren. «

*Aileen Reineck, absolviert das Profilstudium Soziale Kulturarbeit und Gemeinwesenarbeit und möchte später als Sozialarbeiterin Theaterpädagogik mit medienpädagogischen Ansätzen verbinden.*

bleiben, um die Bälle in der Luft zu halten - ein Innehalten oder Verschnaufen kam nicht in Frage.

Eins ist klar: dieses Jonglieren mit Möglichkeiten birgt sicher keine Abwehr des Fremden, die sich auf der Position verschanzt, alles muss bleiben wie es ist und Veränderungen keinen Platz

einräumt. Aber handelt es sich hier wirklich um eine kreative Antwort im Sinne von Waldenfels, die dem Anspruch des Fremden gerecht wird? Folgen wir Kollers Bildungstheorie müssen wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse grundsätzlich unwahrscheinlich sind, denn wir sind ‚Gewohnheitstiere‘ und greifen immer erst mal auf Muster zurück, die wir von klein auf verinnerlicht haben. Das hat bereits Bourdieu mit seinem Habitus-Konzept dargelegt, auf das Koller sich wiederum beruft.<sup>6</sup> Und dass die unmittelbare Reaktion vieler Menschen auf eine kollektive Herausforderung durch das Fremde tatsächlich den Rahmen dessen sprengt, was wir eigentlich gewohnt sind, ist in meinen Augen mehr als unwahrscheinlich. Eher würde ich folgende zweite These aufstellen: Das Spiel mit medialen Möglichkeiten ist nicht per se als kreative Antworten auf das Fremde zu interpretieren. Es spiegelt unsere reguläre theaterpädagogische Praxis im Umgang mit unterschiedlichen Medien wider und stellt vielmehr einen Versuch dar, das Fremde in unser bestehendes Ordnungssystem zu integrieren, es handhabbar zu machen und so seiner Fremdheit zu berauben.

### Die Suche nach Lösungen als Wegbereiter des eigenen Untergangs?

In der Frage nach dem bildungstheoretischen Ruf nach Antworten auf den Anspruch des Fremden offenbart sich noch eine weitere Problematik: Sicher liegt es in der Natur der Sache, dass wir als Kulturschaffende nach kreativen Lösungen für besondere Problemlagen suchen. Und natürlich sollten wir uns als Theaterpädagog\*innen nicht aktuellen Entwicklungen und Möglichkeitsräumen verschließen, die z.B. über digitale Technologien entstehen. Dennoch stellt sich für mich die Frage, inwieweit die Digitalisierung theaterpädagogischer Angebote einen wesentlichen Aspekt unserer Arbeit nachhaltig untergräbt.

Machen wir uns mit einer schnellen Integration digitaler Praktiken in die theaterpädagogische Praxis ganz im Sinne einer postfordistischer Selbstausschöpfung- und Optimierungslogik selbst zu Brandbeschleuniger\*innen einer Entwicklung, deren Zielpunkt wir letztendlich selbst nicht gutheißen? Wollen wir, dass wir im Theater jederzeit in den Modus ‚digital‘ umschalten und auf gemeinsame Proben unter physischer Anwesenheit unterschiedlicher Menschen verzichten können, weil wir gerade beweisen, dass es im Zweifelsfall eben auch ohne geht? Wollen wir die Niedrigschwelligkeit einer Teilnahme, die nur den eigenen Körper braucht, unterwandern und technische Ausstattung zur Voraussetzung unserer Zusammenarbeit machen?

Pessimistisch zugespitzt ist unsere Rolle als Theaterpädagog\*innen, die die Fremdheit digitaler Zusammenarbeit umarmend in die eigene Praxis integrieren, ein Stück weit vergleichbar mit der Rolle von ‚Kreativen‘ und Kulturschaffenden in der Gentrifizierungsdynamik. Letztere wird zwar nicht direkt von ihnen verschuldet oder initiiert, aber immerhin mit vorangetrieben, wenn Stadtteile mit noch bezahlbarem Wohn- und Arbeitsraum für sich entdeckt und so nach und nach kulturell aufgewertet werden. Der langfristig damit verbundenen Verdrängung weniger privilegierter Bevölkerungsteile wird damit der Boden

## Fremdem begegnen – Gedanken zur Theaterpädagogik in Zeiten der Pandemie

bereitet.<sup>7</sup> Sich im Kontext der Theaterpädagogik den Ansprüchen des Digitalen zu verweigern bedeutet mit Sicherheit sich selbst auf ein Abstellgleis zu manövrieren – sie zu bedienen macht uns aber auch ein Stück weit zum eigenen ‚Henker‘. Gibt es überhaupt einen Ausweg aus diesem Dilemma?

Radikal zu Ende gedacht – so These drei – bedeutet der Ansatz von Waldenfels und Koller, dass wir im Sinne eines Bildungsprozesses bereit sein müssten, unsere bisherigen Grundfesten tatsächlich über Bord zu werfen – also auch die leibliche Kopräsenz des Theaters. Bleibt die Frage: ist jede Transformation unserer bisherigen Ordnungssysteme tatsächlich auch ein Bildungsprozess?

### Narrenfreiheit und hybride Maskeraden – Theater im Alltag und Alltag auf der Bühne

Zurück zu den Gedankenimpulsen der Studierenden. Florian Böhl beschäftigt die Bedeutung der Maske und die Frage danach, wie veränderte Kommunikations- und Bewegungsweisen unseren Alltag zur Theateraufführung machen. Das Theatrale zieht dabei einmal mehr auch auf die Bühnen der Politik: die Inszenierung von Anordnungen in Bildern (bitte alle schön Abstand, klick!) oder der Auftritt eines AFD-Abgeordneten im Bayerischen Landtag, um nur zwei Beispiele zu nennen. Aus theatraler Perspektive hat ein Kostümteil unseren Alltag erobert – und die Frage, wie die Maske unsere Mimik, Gestik, unsere Bewegungen und unsere Kommunikation im Allgemeinen verändern wird, ist eine, für die vermutlich gerade Theaterschaffende sensibilisiert sein dürfen. Für uns ist das bewusste Spiel mit Maskeraden, Gestik und Mimik erst einmal nicht besonders fremd. Aber für Menschen jenseits des Theaters möglicherweise durchaus ein Phänomen, das Ordnungssysteme in Frage stellt. Theaterpädagogik kann hier Impulse für den Umgang mit diesen neuen Möglichkeiten und Herausforderungen des Alltags liefern.

Daran schließen sich auch die Gedanken von Lisan Wagner an, die im Theater eine Möglichkeit sieht, die besonderen Erfahrungen, die derzeit kollektiv gemacht werden, aktiv zu verarbeiten. Dabei könnte ein Anliegen theaterpädagogischer Projekte nicht nur das Thematisieren und ästhetische Bearbeiten von Erfahrungen sein, die während der Krise gemacht wurden. Denn hat Theater nicht zuletzt auch die Aufgabe, unsere Imagination über das Utopische und Dystopische herauszufordern und danach zu fragen: wie wird es weitergehen? Ver- und Bearbeitung der

» Das Publikum ist aus den Spielstätten der Theater verbannt. Theater findet jetzt hauptsächlich im Alltag statt: Drinnen, im Laden, beim notgedrungenen Einkauf mit nur halber Mimik ausgestattet, bin ich bemüht aus meiner 1,5 Meter weiten Schutzaura heraus per Anzahl und Verlauf von Stirn- und Augenfalten Beziehungen zu gestalten – ein neues Übungsfeld theatraler Kommunikation. Theaterpädagogik ist vor diesem Hintergrund herausgefordert, die veränderten Alltagssituationen zur Übung und Reflektion zu nutzen, uns selbst wieder ein Stück näher zu kommen. Theaterspiel kann dabei für die jetzige Situation eine Übung der Haltung darstellen, besondere Situationen offen anzunehmen – mit Zusammenhalt und Improvisation! Gelingt diese Übung, schauen wir in manches an Erfahrung schöner gewordene Antlitz, wenn wir alle unsere Masken wieder fallen lassen. «

*Florian Böhl, studiert Soziale Arbeit und möchte Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung durch Theater neue (Zukunfts-)Perspektiven vermitteln.*

Krise kann und sollte auch auf diese Ebene abzielen. Denn die derzeitige Situation zeigt, dass unsere Gesellschaft in vielem noch ahnungslos ist, wie unsere Reaktionen auf die unmittelbare Bedrohung durch Krankheit und Tod unsere Zukunft verändern werden. Wir als Theaterpädagog\*innen können uns auf der Bühne daran beteiligen, mögliche Antworten zu entwerfen und zu diskutieren. Das Theater hat dabei eine gewisse positiv besetzte Narrenfreiheit und kann losgelöst den Realitätsbezug unseres Alltags Ideen und Bilder entwerfen.

Denn als Forschungsraum folgt das Theater anderen Logiken und Gesetzmäßigkeiten, stellt der diskursiven Erkenntnis ‚harter‘ Wissenschaften sinnliche Erkenntnis an die Seite<sup>8</sup> und kann ungewöhnliche Lösungswege und Ideen produzieren.

These vier lautet daher: Theaterpädagogik stellt in der Konfrontation mit dem Fremden ein Medium dar, in dem Antworten ausgehandelt werden, neue Ordnungssysteme angedacht, getestet und diskutiert werden können. Im Idealfall können diese Gedankenspiele in die Realität zurückwirken und so tatsächliche Bildungsprozesse anstoßen oder befeuern.

### Vielstimmigkeit suchen und Fremdes fremd sein lassen

Megan Vogels und Tanja Kemker lenken den Blick auf einen Aspekt von Vielstimmigkeit: die Perspektive derer, die bereits vor der Krise um Teilhabe an Gesellschaft kämpfen mussten und nun noch stärker als bisher um einen gleichwertigen Zugang zum gesellschaftlichen Leben ringen. Gerade in biografisch ausgerichteten Theaterprojekten liegt für mich hier ein besonderes Potential, die Stimme von Menschen in den Fokus zu stellen, die sonst nur marginalisiert zu hören sind – ob nun in Form von Selbstthematisierungen oder aber in recherche- oder forschungsbasierten Ansätzen, die fremde Biografien und Alltagserfahrungen thematisieren.

Theater könnte in meinen Augen dabei auch generell zu

» Gefühle kochen über, Sorgen und Ängste nehmen zu, Lebensrealitäten verschieben sich. Verunsicherung ist spürbar, bei allen. Wir haben alle irgendwie das Gefühl damit allein und überfordert zu sein, aber eigentlich geht es doch allen gleich. Vielleicht ist das genau der Punkt, an dem theaterpädagogische Arbeit wieder ansetzen sollte: Wir brauchen Ausdrucksformen und Möglichkeiten, um all das, was momentan passiert, zu verarbeiten. Wir brauchen Auseinandersetzung und Räume, die uns das ermöglichen. Warum nicht gleich auf der Bühne? «

*Lisan Wagner, studiert Soziale, möchte nach ihrem Studium im kulturpädagogischen Kontext arbeiten und Menschen ästhetische Erfahrungen in vielen verschiedenen Lebensbereichen näherbringen.*

» Dieses Virus scheint wie ein Härtestest für unserer vermeintlich freien Gesellschaft zu wirken. Kunst und Theater können diese Lupe sein und Ungleichheit in der Selbstbestimmung vergrößert aufzeigen – dies sollte aber nicht für, sondern gemeinsam mit Menschen geschehen, die nun vielleicht noch stärker als vorher um Teilhabe und Selbstbestimmung kämpfen müssen. Theaterpädagog\*innen sind hier in der Verantwortung ihre Möglichkeiten nutzen, um die Stimme ihrer Adressat\*innen zu verstärken, ihnen (neu) Gehör zu verschaffen und die Lupe auf das zu richten, was Ungleichheit verstärkt. «

*Megan Vogels, studiert Soziale Arbeit und möchte Theater im Kontext sexualpädagogischer Bildungsarbeit einsetzen, primär mit Menschen mit verschiedenen sogenannten Behinderungen.*

## Fremdem begegnen – Gedanken zur Theaterpädagogik in Zeiten der Pandemie

einer Vielstimmigkeit und einem Reden miteinander beitragen. Die große Qualität beispielsweise von Formaten der Bürgerbühnen besteht in meinen Augen ja gerade an der Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit der versammelten Blickwinkel auf ein Phänomen, die miteinander in Beziehung und Dialog treten. Der gesamtgesellschaftliche Diskurs über die derzeitige Corona-Krise scheint mir im Vergleich dazu häufig wie ein Reden über, nicht ein Reden mit: Verhärtete Fronten werfen der jeweils anderen Seite wahlweise verschwörungstheoretische Gedanken und Egoismus oder aber Gutgläubigkeit und Panikmache vor.

Natürlich gibt es Grenzen und ich spreche nicht dafür, dass wir Reichsflaggenträger\*innen und Antisemit\*innen umarmen

» Da ich selbst von einem Handicap betroffen bin, habe ich mich schon oft gefragt, warum Theater nicht generell den Blick mehr auf Vielfalt und Einzigartigkeit richtet – unabhängig von einzelnen „inkluisiven“ Theaterprojekten. Menschen mit Handicap sollten viel öfter auch auf großen Bühnen als Selbstbetroffene das Publikum für Differenz und Vielfalt in der Welt sensibilisieren können. «

*Tanja Kemker, studiert Soziale Arbeit und möchte später gemeinsam mit anderen Menschen mit Handicap Theaterprojekte durchführen – vielleicht auch im klinischen Kontext.*

sollen. Aber ein breiter, kontrovers geführter Diskurs, wie ihn Gesellschaft und Wissenschaft brauchen, sieht in meinen Augen anders aus als das, was gerade öffentlich zu beobachten ist – unabhängig davon wo ich ganz persönlich stehe. Aus der Perspektive von Theaterschaffenden wird es doch gerade dort interessant, wo Perspektiven ‚clashen‘, Menschen sich widersprechen, Positionen unvereinbar scheinen oder sind. Gerade die Theaterpädagogik kann uns lehren, nicht vorschnell über andere zu urteilen, sondern Heterogenität und Vielperspektivität anzuerkennen und Pauschalantworten zu vermeiden. These fünf lautet daher, dass über eine Perspektivenvielfalt in Prozess und Produkt erfahrbar werden kann, dass das, was uns fremd und unzugänglich er-

scheint, weder per se bedrohlich sein muss noch immer erklärt werden kann oder muss. Wir müssen nicht zwangsläufig das Fremde beherrschen oder erklären können, sondern sind vor allem auch dazu aufgefordert, uns selbst zu bewegen. Eine kreative Antwort, eine Veränderung der eigenen Ordnungssysteme findet hier fruchtbaren Boden.

### Bildung ermöglichen heißt auch sich immer wieder neu in Frage zu stellen

Schauen ich abschließend noch einmal auf die entwickelten Gedankenspiele und Thesen wird mir meine eigene Befangenheit deutlich: Denn eigentlich, das wünschte ich mir, sollte doch am besten alles bald wieder so sein wie vorher. Das ist sicher keine Grundhaltung von der Waldenfels oder Koller sagen würden, hier tritt das Fremde in einen ergebnisoffenen, kreativen Antwortprozess. Doch trotz des eigenen Widerstrebens würde ich entschieden dafür eintreten, dass wir Theater gerade in Anbetracht der Herausforderungen unserer Zeit zum „Schauplatz des Fremden“<sup>49</sup> machen. Gerade für die Theaterpädagogik erschließt sich hierin ein Zugang zu dem unserer Profession in meinen Augen grundsätzlich gegebenen Bildungsauftrag, wenn wir andere und uns selbst herausfordern, den Blick auf sich selbst und die Welt zu befragen und zu erweitern. Wir sollten uns dabei nicht mit unseren ersten Reaktionen und Einfällen zufriedengeben, sondern uns immer wieder selbst in der Suche nach kreativen Antworten irritieren und überraschen lassen. Vielleicht etwas, was den Studierenden, die nun bereits zu Beginn ihrer theaterpädagogischen Berufspraxis mit einer großen Herausforderung theaterpädagogischer Grundkonstanten konfrontiert sind, noch leichter fallen wird als denjenigen, deren Haltung sich bereits über Jahre der Berufspraxis gefestigt hat. Ich bin gespannt, welche kreativen Antworten sie zukünftig entwickeln werden.

## Anmerkungen

1 vgl. Waldenfels 1997

2 An der Hochschule Hannover werden Studierende zwar nicht explizit zu Theaterpädagog\*innen ausgebildet, lernen aber an unserer Fakultät für Soziale Arbeit Theaterpädagogik in Theorie und Praxis als mögliches Arbeitsfeld Sozialer Kulturarbeit kennen.

3 vgl. Waldenfels 1997

4 vgl. Koller 2012

5 ebd. 85f.

6 vgl. Koller 2012: 23ff und Bourdieu 1997

7 vgl. Koller 2012: 23ff und Bourdieu 1997

8 vgl. Badura 2015

9 Waldenfels 2010: 241

## Literatur

Badura, Jens (2015): Erkenntnis (sinnliche). In: Badura, J./Dubach, S./Haarmann, A./Mersch, D./Rey, A./Schenker, C./Toro Perez, G. (Hrsg.): Künstlerischer Forschung. Ein Handbuch. Zürich, Berlin: diaphanes

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2018): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden, Springer.

Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: P. Bourdieu: Der Tote packt den Lebenden, Hamburg: VSA, S. 59–78.

Holm, Andrej (2010): Gentrifizierung und Kultur: Zur Logik kulturell vermittelter Aufwertungsprozesse, JB StadtRegion, 1-2010, S. 64-82.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Pfeiffer, Malte (2018): Zuwenden und Vermeiden. Irritation in kollektiven Theaterprozessen. In: Bähr, I./Gebhard, U./Krieger, C./Lübke, B./Pfeiffer, M./Sabisch, A./Sting, W. (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp

Waldenfels, Bernhard (2010). Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## MAGAZIN

### TUKI - Theater & Kita Berlin in Zeiten von Corona Vom Versuch der theaterpädagogischen Arbeit mit den Jüngsten in der Distanz

Von Isabel Feifel, Caroline Heinemann, Ann-Marleen Stöckert

TUKI – Theater & Kita initiiert und gestaltet seit 2011 berlinweit Partnerschaften zwischen Theatern und Kitas, bei denen die Begegnung der Allerjüngsten mit der Darstellenden Kunst im Mittelpunkt steht. Ob als Zuschauer\*innen, Akteur\*innen auf und hinter der Bühne oder als künstlerisch Forschende – das zentrale Anliegen von TUKI ist, Kindern zwischen zwei und sechs Jahren vielseitige ästhetische Erfahrungen mit dem Theater zu ermöglichen, sie dabei behutsam zu begleiten und in ihren Fragen und Anliegen ernst zu nehmen. Mit TUKI Tandem, TUKI ForscherTheater, TUKI Bühne und TUKI im KIEZ umfasst das Programm mittlerweile vier Formate mit aktuell 20 Partnerschaften.

Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Einschränkungen des gesellschaftlichen Lebens haben im Kita- und Theaterbereich ad hoc zu weitreichenden Schließungen geführt. Für die TUKI-Programmleitung stellte sich, wie für alle anderen Akteur\*innen im Feld der kulturellen Bildung, die Frage: Wie lässt sich TUKI in eine neue, in eine „Corona-gerechte“ Form überführen, wenn die Theaterschaffenden nicht mehr in die Kitas und die Kinder nicht mehr in die Theater kommen dürfen?

#### TUKI Theatergruß: die neue Rolle der Theaterpädagog\*innen

Die Idee der daraufhin initiierten *TUKI Theatergrüße* war, TUKI in der Erinnerung der am Programm bereits beteiligten Kinder lebendig zu halten und die Theaterarbeit in veränderter Form fortzuführen. Die Theaterschaffenden waren gefordert, ihre theaterpädagogische Praxis um Kommunikationskanäle und Transfermethoden zu erweitern, die es ermöglichen, auch ohne leibliche Ko-Präsenz der Akteure weiter zu forschen und zu spielen. Sie waren gefordert, möglichst niedrigschwellige Spielimpulse zu erfinden, die in diversen räumlichen und

familiären Settings umsetzbar sein sollten. Sie sahen sich mit Fragen konfrontiert wie: Stehen technische End-Geräte zur Verfügung? Gibt es die Zeit, das Verständnis und die Bereitschaft der Eltern für eine gemeinsame künstlerische Aktion? Sind ausreichend Deutschkenntnisse bei den Eltern vorhanden, um den Kindern die Spielimpulse zu vorzulesen? Stehen Materialien zur Verfügung, genug Platz zum Spiel, die Möglichkeit zur Konzentration?

#### Diversität in Form und Inhalt

Die TUKI-Partner-Kitas spiegeln die Berliner Stadtgesellschaft in ihrer gesamten soziokulturellen Heterogenität. Insofern hat jedes TUKI-Tandem oder ForscherTheater-Duo individuell auf die veränderten Umstände reagiert und mögliche Kommunikationskanäle ausgelotet: hatten die Erzieher\*innen während der Notbetreuung Kapazitäten, die *TUKI Theatergrüße* als Brief oder Paket zu adressieren oder gar zu den Kindern nach Hause zu bringen? Oder wurden die Theaterpädagog\*innen selbst zu Postbot\*innen? Gab es einen vollständigen Eltern-Email-Verteiler oder sogar eine Flickr-Seite der Kita, auf der *TUKI Theatergrüße* als gleichberechtigte Bausteine neben anderen Kita-Angeboten veröffentlicht werden konnten?

Die Corona-Pandemie begann nach etwa einem halben Jahr der Praxiserprobung mit festen Kindergruppen, sodass die Theaterschaffenden mit ihren Theatergrüßen an die vorangegangene Arbeit in den Kitas anknüpfen konnten. Themenfelder konnten weiter bearbeitet und fortgeführt werden – denn Inhalte, Arbeitsweisen und Personen waren den Kindern bereits vertraut und wurden auf Spielorte wie das eigene Zuhause oder den Park verlegt. Darüber hinaus wurde die Forschungsgemeinschaft durch Eltern oder Geschwister erweitert. Die Theaterpädagog\*innen schrieben Briefe oder schnürten Pakete wie das Theater Zitatelle mit Anleitungen und Material zum

Basteln von Stabfiguren oder bildnerischen Anregungen zum Schattenspiel mit Alltagsgegenständen wie das Fliegende Theater. Es wurden zahlreiche Videobotschaften oder Hörspiele mit performativen Handlungsanweisungen verschickt und kleine Serien entwickelt. Das Theater Expedition Metropolis, hat das mit den Kindern erarbeitete Theaterstück kurzerhand in ein Hörstück zum simultanen Mitspielen übertragen. Andere Partnerschaften entschlossen sich, auf die aktuelle – von der Corona-Pandemie geprägte – Situation einzugehen und diese künstlerisch forschend zu erschließen: durch kleine performative Verschiebungen konnten die Kinder eine neue Perspektive auf ihren Alltag gewinnen und durch grenzübergreifende Mittel aus den bildenden und performativen Künsten den eigenen Körper in ein Verhältnis zur Umwelt zu setzen. So schickte das GRIPS Theater seine TUKI-Kinder auf „Fleckensuche“ in ihrer Wohnung, um deren Geschichte aufzuspüren und kleine Wesen in ihnen zu entdecken. Das FELD Theater regte eine Forschungsreise durch die häusliche Umgebung zum Thema „Löcher“ an. Die Künstlerinnen der Deutschen Oper Berlin wiederum gründeten eine „TUKI Ambulanz“ und besuchten zum Abschluss ihrer Forschungsreise jedes Kind vor seiner Haustür oder an einem selbst gewählten Ort, um dort künstlerisch seine Umgebung zu erforschen und Narrative anhand von Alltagsgegenständen zu entwickeln, die für das Kind während der Corona-Zeit eine besondere Bedeutung bekommen hatten.

#### Dialog als zentrales Element in der Theaterarbeit mit den Kindern

Damit hatte diese TUKI Forschergemeinschaft ein Problem ausgehebelt, mit dem alle Künstler\*innen konfrontiert waren: dem ausbleibenden Austausch und Dialog mit den Kindern und damit dem Fehlen der

## TUKI - Theater &amp; Kita Berlin in Zeiten von Corona

Feedbackschleife. Ohne Reaktionen und Rückmeldungen, ohne die Partizipation der Kinder wurde die Weiterentwicklung der künstlerischen Arbeit, wie sie bei TUKI angelegt ist, unterbunden.

Die Künstler\*innen des Weiten Theaters erfanden aufgrund dessen das Format TUKI am Fenster und agierten mit ihren TUKI-Kindern auf dem Bürgersteig vor der Kita: die Theatermacher\*innen vor, die Kinder hinter dem Fenster. Andere Theaterpädagoginnen, wie die der Schaubude Berlin oder dem Theater Lichtenfelde, haben zusätzliche *TUKI Theatergrüße* entwickelt, die sich direkt an die Erzieherinnen gerichtet haben. Wöchentliche Videokonferenzen und Materialhandreichungen vor dem Kitagebäude unterstützten sie dabei, die Theaterarbeit mit den Kindern selbstständig fortzuführen.

### Theaterarbeit unter Corona wird zum „Triolog“

Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Bedeutung der Frühpädagog\*innen in ihrer Funktion als Multiplikator\*innen sowie Bezugspersonen für Kinder und Eltern. Auch in der Umsetzung der *TUKI Theatergrüße* zeigte sich, dass eine konstruktive und kreative Zusammenarbeit sich nur dann einstellt, wenn bereits vor der Corona-Pandemie eng mit den Erzieher\*innen zusammengearbeitet wurde, Erwartungen abgeglichen waren und eine Partizipation am künstlerischen Prozess stattgefunden hatte. Ferner wurden auch die Eltern, die vorher nur partiell in den Tandems oder Forscher Duos involviert waren, plötzlich zu entscheidenden Vermittler\*innen. Denn solange die Kitas geschlossen waren, gaben die Theaterpädagog\*innen die Funktion der

Spielleitung an ein erwachsenes Mitglied der jeweiligen Familie ab. Einige Theatergrüße zielten explizit auf das Schaffen von Redeanlässen und das Zusammenkommen als Familie. Dabei zeigte sich, wie grundlegend es war, das Interesse der Eltern an Theater und an TUKI schon vorher geweckt zu haben. Wenn etwa die Eltern in Elternabenden schon über TUKI informiert oder sogar zum Mit-Spielen angeregt wurden, haben diese Eltern die *TUKI Theatergrüße* mehrheitlich weitergeleitet und sind häufiger den künstlerischen Handlungsimpulsen gefolgt. Einen Transfer der künstlerischen Aktionen der Kinder zurück an die Theaterschaffenden, die erhoffte Feedbackschleife, konnten oder wollten nur wenige Elternteile leisten. Dass die *TUKI Theatergrüße* oftmals dennoch in den Familien umgesetzt wurden, ergaben die zahlreichen Rückmeldungen seitens der Kita. Doch nur wenn eben dieser Transfer der künstlerischen Aktionen von den Kindern zurück an die Theaterpädagog\*innen stattgefunden hat, war es möglich, den Forschungsprozess anzupassen oder die Impulse der Kinder in die Theaterarbeit zu integrieren. Die Idee der *TUKI Theatergrüße* ist folglich nur dort aufgegangen, wo trotz erschwelter Bedingungen ein Triolog zwischen Erzieher\*innen, Eltern und Theaterpädagog\*innen möglich war.

### TUKI im Wohnzimmer: TUKI für alle?

Zusätzlich zum *TUKI Theatergruß* wurde mit *TUKI im Wohnzimmer* erstmals ein Angebot realisiert, das sich nicht ausschließlich an die assoziierten Kitas richtet, sondern frei zugänglich für alle Interessierten auf der TUKI-Website veröffentlicht wurde.

Im wöchentlichen Rhythmus wurden jeweils drei Spielanregungen, Videos und Theaterexperimente auf die Website gestellt, die von den Theaterpädagog\*innen erdacht und produziert wurden, die in den unterschiedlichen TUKI-Formaten tätig sind. Auch *TUKI im Wohnzimmer* ist als spontane Reaktion auf die veränderten Umstände zu verstehen – und war somit für alle Beteiligten ein Sprung ins kalte Wasser. Die Theaterpädagog\*innen waren herausgefordert, Beiträge zu entwickeln die – anders als im *TUKI Theatergruß* – nicht auf einen bereits laufenden Prozess aufbauen, an bestehende Beziehungen anknüpfen und etablierte Rituale fortsetzen können. Fragen nach der Adressierung rückten damit noch einmal auf andere Weise in den Fokus: Wie wende ich mich an Kinder und Familien, denen ich meine Idee von theaterpädagogischer oder künstlerisch forschender Arbeit nicht im direkten Austausch vermitteln kann? Wen spreche ich an – die Kinder selbst oder die Eltern? Welchen Umfang können die Formate haben, welche Darstellungsformen? Welche technischen Fähigkeiten brauche ich selbst, um meinen Impuls in eine ästhetisch ansprechende Form zu überführen?

### Erforschung des Alltäglichen

Schaut man auf die veröffentlichten Angebote, wird deutlich, dass die Theaterpädagog\*innen sehr individuelle und heterogene Wege eingeschlagen haben, um *TUKI im Wohnzimmer* zu realisieren: die Veröffentlichungen reichen vom Video-Tutorial für ein Forschertagebuch, über philosophische Hörstücke, hin zu schriftlich formulierten Forschungs-Aufträgen zur Untersuchung des eigenen Lebensumfeldes. Theatrales Vorspiel als Anregung zum Mit-/Nachspiel (per Video) steht neben Dokumenten in Text und Bild, die einladen, das Phänomen von Licht und Schatten zu erforschen.

In dieser Heterogenität spiegelt sich einerseits die künstlerische Bandbreite der an TUKI beteiligten Theaterschaffenden, die ganz unterschiedliche Expertisen und Handschriften in das Programm hineintragen. Andererseits wird durch die große Unterschiedlichkeit eine Suchbewegung der Produzent\*innen sichtbar – ein Herantasten an ein neues Format, das erst im Entstehen begriffen ist und dem noch keine ausgefeilte Programmatik zugrunde liegt.

Verbindendes Element der Angebote ist, dass sie in ihrer Reduktion problemlos zu Hause umsetzbar sind. Hinzu kommt,



Das Tandem des Weiten Theaters und der Kita Scharnweberstraße erprobt das Format „TUKI am Gartenzaun“, Foto: Valerie Groth

dass viele die häusliche Umgebung zum direkten Ausgangspunkt ihrer Aufgabe nehmen: es finden sich Anregungen zum Bau eines Wohnzimmertheaters aus Haushaltsgegenständen, den Forschungsauftrag zum Geräusche sammeln in Haus und Hinterhof und die Idee, einem Kind, das man vermisst, an einem verabredeten Ort draußen eine Flaschenpost-Botschaft zu hinterlassen. Potentiell können durch die Website alle interessierten Familien diese Impulse aufgreifen und die Reichweite des TUKI Programms damit deutlich erweitern.

### Theaterpädagogik ohne Dialog

Inwiefern das Angebot Kinder jedoch tatsächlich erreicht und was durch die Anregungen entsteht, bleibt jedoch im Unklaren – auch weil *TUKI im Wohnzimmer* erstmal eine Öffentlichkeit jenseits der Partner-Kitas adressiert und (noch) keine etablierten Tools zur Rückmeldung zur Verfügung stehen. Die theaterpädagogische und künstlerisch-forschende Arbeit verändert sich in dieser Beschränkung stark: nicht nur ist das Gegenüber in der Ansprache ein Unbekanntes – auch finden das Spiel oder der Forschungsprozess entkoppelt von den Theaterschaffenden statt. Der permanente Abgleich zwischen Aufgabenstellung und Reaktion der Kinder, die Weiterentwicklung von Fragestellungen in der Forschungsgemeinschaft von Kindern, Theaterpädagog\*innen und Erzieher\*innen ist hier unterbrochen – und kann auch nicht durch das Mitwirken vermittelnder Erzieherinnen „über Bande“ hergestellt werden. Die Rolle der Theaterschaffenden verändert sich dadurch vom Mit-Forschenden zum/r Impulsgeber\*in, der/die den weiteren Prozess gänzlich aus der Hand gibt.

### Dokumentation und Publikation als Chance

Die Auswertung der vergangenen drei Monate hat jedoch gezeigt, dass die Entwicklung der Formate für *TUKI Wohnzimmer* überraschende Effekte für die Arbeit der Theaterpädagog\*innen und Erzieher\*innen hervorbrachten. So wurde mehrfach artikuliert, dass die Herausforderung, die eigene theaterpädagogische Praxis auf den Punkt zu formulieren und in eine Form zu über-

führen, die für andere zugänglich ist, zwar zeitaufwändig und mitunter mühsam war – jedoch auch zu einer Form der Dokumentation geführt hat, die im alltäglichen Arbeiten kaum praktiziert wird. Darüber hinaus wurde die Sammlung von interessierten Erzieher\*innen des TUKI -Programms bereits für die eigene theaterpädagogische Arbeit in der Kita genutzt.

### Stärkung des Trialogs durch die Nutzung diverser Kommunikationskanäle

In der Entwicklung neuer Kanäle der Kommunikation liegt somit auch in Zukunft die Chance, die Zusammenarbeit mit Erzieher\*innen und Eltern zu stärken: Die Arbeit mit vorbereiteten Angeboten, die digital oder analog zur Verfügung gestellt werden, haben einen großen Wert für die theaterpädagogische Arbeit der *Erzieher\*innen*, weil sie Impulse liefern, die zur eigenen Umsetzung in der Kita anregen. Die Bestrebung, theaterpädagogische Praxis auch über die Einheiten im Rahmen des TUKI-Programms hinaus nachhaltig im Kita-Alltag zu verankern, könnte auf diese Weise unterstützt werden. Darüber hinaus kann die Nutzung digitaler (Video-Botschaften, digitale Sammlungen etc.) und analoger Kanäle (Post, Forscherboxen) auch Teil einer verstärkten *Elternarbeit* sein: indem die Kinder kleine Anregungen, Forschungsfragen o.Ä. mit nach Hause nehmen und diese ggf. mit den Eltern durchführen, können die Eltern stärker in den Prozess eingebunden werden und erhalten einen Eindruck von der Arbeitsweise bei TUKI. Zu guter Letzt ist die Ausarbeitung von digitalen Formaten und Handreichungen auch eine Chance für die *Künstler\*innen*, ihre Impulse so auszuarbeiten, dass sie für Dritte umsetzbar und zugänglich sind. Die Corona-Pandemie hat somit auch dazu beigetragen, die künstlerische Methodenvielfalt und theaterpädagogische Praxis der Theaterschaffenden im TUKI-Programm zu erweitern. Setzt man diesen Ansatz fort, kann auf Dauer ein Pool an Anregungen, Anleitungen und Impulsen entstehen, der dem kollegialen Austausch zuträglich ist und die Reflexion und Dokumentation der eigenen Arbeit fokussiert.

### Bedeutung von Kitas als Schnittstelle für die Bildungsgerechtigkeit

Die Beschränkungen der vergangenen drei Monate haben darüber hinaus noch einmal verdeutlicht, wie sehr die Theaterarbeit mit Kindern einen Mittler braucht. Kinder im Kindergartenalter, aber auch darüber hinaus, verfügen noch nicht über die Informationen, Angebote wie die *TUKI Theatergrüße* oder *TUKI im Wohnzimmer* wahrzunehmen und sich proaktiv dafür zu entscheiden. Erst recht nicht, wenn die Kinder über ein digitales Medium angesprochen werden: Kinder im Kita-Alter haben in der Regel keine digitalen Endgeräte und sind damit *per se* nicht der direkte Adressat. Es braucht hier also Eltern, die dieses Angebot wahrnehmen, sich damit auseinandersetzen, es wertschätzen und schließlich ihren Kindern zur Verfügung stellen und ggf. zu begleiten. Damit dies gelingen kann, ist eine große Sensibilität der Theaterschaffenden in der Umsetzung ihrer Angebote notwendig: Wie niedrigschwellig sind die Angebote? Wie viel können Eltern sich darunter vorstellen, die zuvor wenig mit künstlerischen, forschenden oder theatralen Arbeitsweisen in Kontakt gekommen sind? Welche Hürde stellt die Sprache dar und kann Mehrsprachigkeit helfen, Zugänge zu ermöglichen? Dass Eltern die Angebote wahrnehmen und nutzen, kann durch die Erzieher\*innen in den Kitas maßgeblich gefördert werden – denn sie verfügen über existierende Kommunikationswege, sie sind im regelmäßigen Austausch mit den Eltern und sind in aller Regel Vertrauenspersonen, deren Informationen und Hinweisen die Eltern Gehör schenken. Sie können beurteilen, was in den Familien umsetzbar ist und was nicht. Gerade für sozial benachteiligte Familien sind die Kitas eine wichtige Schnittstelle, um Zugänge zu eröffnen und damit zur Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Eine ernst gemeinte und praktizierte Kooperation zwischen Künstler\*innen und Erzieher\*innen ist für ein Gelingen von gemeinsamen Forschungs- und Theaterprozessen, von ästhetischer Bildung im Sinne von TUKI, unbedingt notwendig – in diesen besonderen Zeiten, in denen nur die Kitas den Kontakt zu den Kindern herstellen konnten, bekommt diese jedoch besonderes Gewicht.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> *Trialog* meint hier die um den Akteur Familie erweiterte Kommunikation zwischen Pädagog\*innen und Theaterschaffenden im Kontext der TUKI-Theaterarbeit.

## Be curious – not furious!

### Wie die Hochschule für Künste im Sozialen (Ottersberg) und das Festival flausen + BANDEN! (Oldenburgisches Staatstheater) ihre geplante Kooperation durch die Corona-Krise gerettet haben und was für Erkenntnisse daraus entstanden sind

Maren Witte

#### Was vorher geschah

Anfang März 2018: Marc-Oliver Krampe, Chefdramaturg des Oldenburgischen Staatstheaters, nimmt erstmals Kontakt auf. Wir vereinbaren eine Zusammenarbeit für seine nächste Ausgabe des Theaterfestivals flausen + BANDEN! im Mai 2020. Grobe Abmachung: Meine Lehre zu Vermittlung und Publikumsarbeit wird im Sommersemester 2020 im Kontext des Festivals stattfinden. Das Seminar startet zunächst in Ottersberg mit der Lektürearbeit und geht dann nach Oldenburg in die Praxis. November 2019 und danach: Marc Krampe und ich treffen uns in Berlin und vereinbaren die zu vermittelnden Produktionen sowie einen Termin, an dem er ins Seminar an die Hochschule kommt. Wir sondieren die Idee, einen auszubildenden Betrieb hinzuzugewinnen, deren Azubi\*s sich mit unseren Studierenden auf dem Festival treffen und sich über Fragen zu Theater und Gesellschaft austauschen. Ein weiterer Festivalpartner stellt unserer Gruppe Fahrräder zur Verfügung, mit denen wir in Oldenburg flexibel sein können. Auch die Unterbringung in einem Jugendgästehaus ist organisiert. Soweit der Plan.

#### Und dann kommt Corona

In Ottersberg beginnt das Sommersemester bereits Anfang März. Der sogenannte ‚Lockdown‘ erreicht unsere Hochschule also zu einem Zeitpunkt, als alle Lehrveranstaltungen und Projekte bereits komplett durchgeplant und mit Vollgas gestartet sind. Die Verordnung umfangreicher Kontaktbeschränkungen kommt gefühlt über Nacht. Der gesamte Studiengang fällt in eine Art Schockstarre. Niemand rührt sich, alle warten gespannt: Was sagt die Hochschulleitung? Welche Direktive gibt das Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) vor? Wie entwickeln sich die Fall-Zahlen im Landkreis und in der gesamten Republik? Kann das Sommersemester überhaupt weitergehen? Welche Möglichkeiten des Lehrens und Lernens

haben Kolleg\*innen und Studierende im Studiengang ‚Tanz und Theater im Sozialen‘ – einem vorwiegend künstlerisch ausgerichteten und auf Kontakt und Präsenzlehre basierenden Studiengang? Und was wird ganz konkret aus dem Oldenburger Festival und meinem Vermittlungs-Seminar?

Sehr schnell wird klar: Das Semester kann und darf nicht ausfallen. Kurzer Hand verlagert fast jede\*r Kolleg\*in (mit im Rückblick immer noch erstaunlicher Geschwindigkeit) die Lehre ins Digitale. Das Kollegium tauscht sich über die Erfahrungen mit unterschiedlichen Konferenz-Portalen und den jeweiligen Möglichkeiten und Nachteilen aus. Irgendwo ist immer ein Haken, aber der Reiz des Neuen überwiegt zunächst. Marc und ich telefonieren: Wenn, was vermutlich der Fall sein wird, das Oldenburger Festival in seiner geplanten analogen Form abgesagt wird – muss dann die Vermittlung auch komplett ausfallen? Oder lassen sich Formate entwickeln, die das ‚neue‘ Festival digital begleiten können?

Ich trage diese Frage ins Seminar und lasse die Studierenden entscheiden: aussteigen oder digital weitermachen? Schnell wird klar: unsere Beteiligung abzusagen käme einer Kapitulation gleich, ist also keine Option. Außerdem wollen/müssen Credit Points erworben werden, das Seminar ist schließlich eine Lehrveranstaltung im Rahmen eines zu studierenden Curriculums, Corona hin oder her. Also steht die Aufgabe: Kleine Teams sondieren ihre Möglichkeiten und entwerfen Formatideen für eine Begegnung mit Menschen im digitalen Raum. Aber welche Menschen können das sein? Worüber sollten sie in einen wie auch immer gearteten Kontakt kommen und sich über welche Inhalte austauschen? Die Gruppe hängt auf unangenehme Weise in der Luft. Weitere Tage vergehen. Bis aus Oldenburg die ersehnte, wenn auch völlig frustrierende Entscheidung kommt: Das Festival wird für 2020 komplett abgesagt – bis auf eine Produktion: Die Costa

Compagnie (Berlin) hatte bereits eine mehrjährige internationale Recherche zum Thema ‚Unabhängigkeit‘ begonnen, die eigentlich in eine Bühnenfassung münden und auf dem Festival zur Premiere kommen sollte. Die Recherche findet in unterschiedlichen Ländern wie Mosambik, dem Südsudan, Katalonien, Großbritannien und Deutschland (Bayern) mit ihren jeweiligen Unabhängigkeitsdiskursen statt und wird gerahmt durch die persönliche Stimme der afrodeutschen Schauspielerin Helen Wendt (Oldenburg/Berlin), die ihren familiären Spuren nachgeht, um für ihr eigenes Leben eine Identität zu entwickeln und zu formulieren. Dieses Projekt wird in den acht Wochen des ‚Lockdowns‘ zu einem Dokumentarfilm-Format umgewidmet und dann Mitte Juni an vier Abenden per Stream im Internet gezeigt. Der Film „Fight (for) Independence“ liefert damit den einzig verbleibenden Beitrag für das Festival am Theater Oldenburg – und gibt unserem Seminar einen klaren inhaltlichen und zeitlichen Ankerpunkt, von dem ausgehend wir unsere Formatideen ausbreiten können.

#### Die vier Formate

Auf dem Weg zu den vier Vermittlungsformaten treten drängende Fragen auf, die das Vermittlungsteam klären muss: 1. Waren ursprünglich die Oldenburger Einwohner\*innen das anvisierte Zielpublikum, fällt durch die Verlagerung aller Angebote ins Internet die lokale Begrenzung weg. Wer also könnte im geradezu Schwindel erregend weltweiten Web daran interessiert sein, mit der Ottersberger Seminargruppe in einen Austausch zu treten über Thema und Seh-Eindrücke des „Independence“-Films von der Costa-Compagnie? 2. Auf welchen Wegen und in welcher Sprache erreichen die Studierenden diese Menschen? 3. Waren ursprünglich Körper, Bewegung, Kontakt die maßgeblichen Kernelemente in den von uns entwickelten Vermittlungsangeboten<sup>1</sup>, müssen nun neue Medien und Methoden gefunden werden, die auf

Be curious – not furious!

Distanz funktionieren und trotzdem das entstehen lassen können, worum es uns in der künstlerischen Vermittlungsarbeit vorrangig geht: Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit, Annäherung und Empathie sowie Gemeinschaft und konstruktive Auseinandersetzung entstehen und erleben zu lassen. Außerdem fällt Corona-bedingt der direkte Kontakt zwischen Künstler\*innen und Vermittler\*innen (bei einem Probenbesuch o.ä.) weg, was sonst ebenfalls wichtiger Teil im Entstehungsprozess der Vermittlungs-idee ist. Nach einer etwa zweiwöchigen Phase der Sondierung gehen vier Formate an den Start: die ‚Pen Pals‘ – ein Postkartendialog, der gezielt Menschen anspricht, die mit dem Stift in der Hand in Kontakt treten möchten; eine internationale Online-Konferenz zum Thema ‚mögliche Folgen von Covid-19 für die (individuelle oder gesellschaftliche) Unabhängigkeit‘; eine filmische Sprech-Performance zum Anschauen und ‚Flanieren und Parlieren‘ – ein Handy-Spaziergangsprojekt<sup>2</sup>, bei dem die Teilnehmenden sich hörend einander annähern können. Mögliche Interessent\*innen erreicht die Gruppe auf drei Wegen: digital über die Webseite der Costa-Compagnie, auf welcher der Link zum Film und Costa-eigene Begleitformate gepostet werden; über den abgebildeten Flyer, den jede\*r von uns per Mail an mögliche Interessierte verschickt, den das Staatstheater Oldenburg an die Abonnent\*innen versendet und die HKS Ottersberg auf Instagram, facebook und der Hochschul-Webseite postet; analog über die „Spielzeitung PLUS“ – einen Zeitungseinleger des Oldenburgischen Staatstheaters, in der Marc-Oliver Krampe und ich einen Artikel über das ausgefallene Festival, das digitale Independence-Filmprojekt und das studentische Vermittlungsangebot schreiben. Für alle Formate gilt: Die Angebote werden auf Deutsch beworben, wir bereiten uns aber auf englischsprachige Teilnehmende vor und übersetzen gegebenenfalls. Interessent\*innen melden sich bei der eigens eingerichteten Mailadresse an und werden mit den nötigen Informationen versorgt.

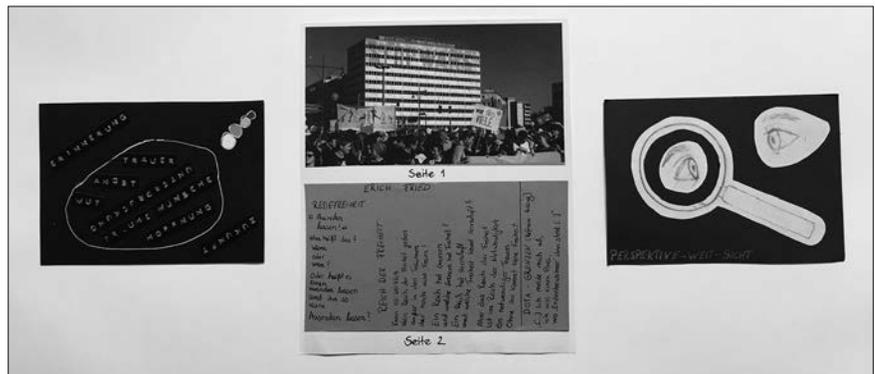
### Verlauf und Auswertung

Aufgrund der Tatsache, dass die ‚Pen Pals‘ u.a. die Erwartungshaltungen der Postkarten-Teilnehmenden vor dem Auf-

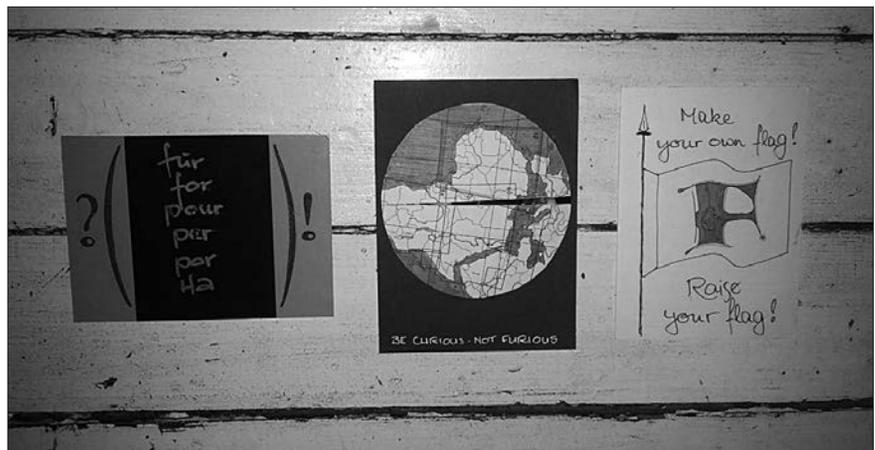
führungserlebnis (hier: Film-Screening) einfangen wollten, startet dieses Format (konzipiert von Farina Maletz und Thea Meyer-Grimberg) mit zwei Zweier-Teams bereits ein paar Tage vor der Film Premiere am 18. Juni. Die Teilnehmenden erhalten jeweils ihre Partneradresse, und es gehen insgesamt sechs Postkarten innerhalb jedes Teams hin und her: Jeweils eine Karte vor dem Film, jeweils eine nach dem Seheindruck und dann eine dritte als Reaktion auf die beiden ersten Karten.

in die Weltkarte mit den Kontinenten Europa und Afrika.

Das zweite Format (organisiert von Jan-ko Krause und Caroline Papendieck), die internationale Online-Konferenz, stellt sich zum Ausgangspunkt die Frage nach Möglichkeiten der Unabhängigkeit vom Corona-Virus. Ein Impulsgeber dieser Fragestellung ist der Essay des im März am Covid-19-Virus erkrankten spanischen Philosophen Paul Preciado „Vom Virus lernen“<sup>3</sup>, der sich in seinem Text



Karten von Albrecht, Foto: Farina Maletz



Karten von Farina, Foto: Albrecht Clauß

Die sechs Postkarten, zu denen das Team im Anschluss noch Zugang hatte, zeigen eine variantenreiche Auseinandersetzung mit den Fragen nach den Bedingungen und Grenzen von Freiheit und Unabhängigkeit. Allein die Tatsache der handschriftlich geformten Worte und Sätze entfalten eine vertrauliche und persönliche Wirkung, darüber hinaus berühren auch individuelle grafische und thematische Entscheidungen wie z.B. die mehrsprachige Frage nach der Konjunktion ‚for‘ – eine Anspielung auf den Titel des Films oder der Ausschnitt eines Porträtfotos, als Collage integriert

u.a. mit der Frage beschäftigt, wie wir Menschen uns trotz der verordneten Isolation als Kollektive begreifen und Zonen möglichen Widerstands ausloten können, um die Entfremdung zu überwinden und das sinnvolle Überleben zu sichern. An der Konferenz nehmen ein Schulkind und Erwachsene unterschiedlichen Alters aus Deutschland, Rumänien und den USA teil. Die Diversität der Gruppe führt schnell zu einem konstruktiven Abdriften in unterschiedliche benachbarte Themengebiete: Die rumänische Teilnehmerin schildert eindrucksvoll, mit welch

## Be curious – not furious!

restriktiven, autoritären Machtgesten das rumänische Militär die Ausgangssperren im Land durchsetzt – und wie sie ihre individuellen Mittel und Wege findet, ihren Anspruch auf persönliche Unabhängigkeit weiter aufrecht zu erhalten. Die aktuelle internationale Anteilnahme am Mord von George Floyd führen im Gesprächsverlauf mit der US-amerikanischen Teilnehmerin unweigerlich zur Diskussion der ‚Black Lives Matter‘-Bewegung. Die Gruppe tauscht sich aus über Erfahrungen mit unsichtbaren Formen von Diskriminierung und strukturellem Rassismus im Privatleben wie in Institutionen. Die Konferenz endet nach einer intensiven Stunde wertvoller Annäherungsbewegungen einander vormals fremder Menschen.

Während der vier Tage des Film-Streamings von „Fight (for) Independence“ können Interessierte auch die gefilmte Sprech-Performance zweier Studierender (Ayman Alissa und Arthur Hentzsch) anschauen: Ursprünglich wollte dieses Team einen Live-Rap veranstalten und sich von spontan zugerufenen Wortbeiträgen aus dem Publikum inspirieren lassen. Den veränderten Bedingungen Rechnung tragend, haben sie ein Gespräch collagiert und dazu Wortassoziationen und Sätze aus dem Corona-Alltag genutzt, die ihnen vorab zugemailt worden waren. So wird das Gespräch, das von einem der beiden jungen Männer aufgrund seiner Herkunft streckenweise auf Arabisch geführt wird, zu einem humorvollen, absurden Amalgam aus Satzteilen und Wörtern, die zwar nicht logisch zusammenhängen, aber in einem poetisch erweiterten Rahmen eindrucksvoll und stimmig erscheinen. Im Übrigen hat der Film eine exakte Länge von 8:46 – die Dauer der qualvollen Position, in der George Floyd unter der körperlichen

Gewalt des Polizisten auszuharren hatte und die er nicht überlebte.

Am Nachmittag nach dem letzten Streaming-Abend klingelt zu einer verabredeten Uhrzeit mein Telefon. Ich gehe gerade in Süddeutschland an einem Dorfbach entlang, meine Kinder toben ausgelassen im Wasser, ich höre meine an Alzheimer erkrankte Schwiegermutter fröhlich lachen. Und obwohl – oder gerade weil – ich mich in einer so privaten Umgebung befinde, kann ich binnen Minuten vollkommen in das Gespräch über den Film und meine Eindrücke und Gedanken dazu eintauchen. Meine Gesprächspartnerin ist die für dieses Format verantwortliche Studentin (Noemi Braumüller). Sie hat bereits einen ersten Handy-Spaziergang hinter sich. Wir sprechen sowohl über uns und den Film als auch über ihre Erfahrungen in dem vorherigen Gespräch. Schnell wird deutlich, wie angenehm und leicht das Sprechen im Gehen fällt, wie frei das Nachdenken über eigene Befindlichkeiten ist, wenn das Gesehen werden entfällt, und wie rasch eine vertrauensvolle Nähe sich entwickeln kann zu einer Person am anderen Ende der Leitung, auch wenn diese an einem völlig anderen Ort lebt oder einer ganz anderen Generation angehört. Bei einer nächsten Gelegenheit – die sich (hoffentlich) im Juni 2021 bietet, wenn das Festival flausen + BANDEN! nachgeholt wird und wieder in Kooperation mit unserem Studiengang die Vermittlung organisiert – wäre es interessant, die Gespräche an einem frühen Abendtermin stattfinden zu lassen, um auch Berufstätigen die Teilnahme zu erleichtern, und mehr Zeit für die einzelnen Begegnungen einzuplanen, damit einem eventuell entstehenden Gesprächsbedarf keine Grenze gesetzt werden muss.

## Fazit

Warum mache ich das? Wo steht Ihr? Was bedeutet es, eine Gruppe zu sein, wenn alle einzeln sind? Dies sind die Kernfragen, die unser ZOOM-Auswertungsgespräch am Ende des Seminars dominieren. Wir teilen ein etwas schales Gefühl: sich nicht so richtig freuen zu können, etwas geschafft zu haben, etwas *geschaffen* zu haben. Der Eindruck, dass Arbeit und Leistung unsichtbar werden, dass die Möglichkeit für Anerkennung und Wertschätzung fehlt. Dass viel, viel Energie irgendwohin versackt ist und uns alle ausgelaugt hat, ohne dass sich im Gegenzug etwas Solides, Fühlbares aufgebaut hat, das verdaut, integriert, verinnerlicht hätte werden können.

Wie also damit umgehen – mit der Verantwortung für die inhaltliche Qualität der Lehre, mit der sozialen Verantwortung für das Wohlergehen der Studierenden? Wir haben alle deutlich gespürt, wie sinnvoll und wichtig die Vermittlungsarbeit ist, sowohl im Kontext von Theater und Publikum als auch in der Lehre – und wie wichtig sie in dieser Krise, deren Ende wir derzeit nicht absehen, noch werden kann: mit der Arbeit an Vermittlung, Begegnung, Vertrauen und Dialog können wir (Theatermenschen, Lehrende und Studierende) uns darin üben, einander zuzuhören. Uns füreinander zu öffnen, den Standpunkt des Gegenübers wahrzunehmen. Persönlich zu werden, kreativ, vielleicht sogar privat. Intimität in einem Gespräch zu erleben, trotz oder wegen der notwendigen räumlichen Distanz. Wenn wir die neu entdeckten Mittel und Wege von Begegnung sowie die Potentiale des Miteinanders in unser Bewusstsein heben, können wir, davon bin ich überzeugt, in sozialer Hinsicht gestärkt aus der Krise hervorgehen.

## Anmerkungen

1 Motivation, Methodik und Selbstverständnis der von mir im Studiengang ‚Tanz und Theater im Sozialen‘ organisierten Lehre zu Vermittlung und Publikumsarbeit basieren auf meiner langjährigen Tätigkeit für die Berliner Vermittlungsinitiative TANZSCOUT ([www.tanzscoutberlin.de](http://www.tanzscoutberlin.de)), die ich 2009 gegründet habe. Vgl. hierzu den Beitrag „TanzScout Berlin. Eine Vermittlungsinitiative

für die performativen Künste“ (mit Amelie Mallmann), in: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 04/2017, S. 28-30.

2 Das Format ‚Flanieren und Parlieren‘ ist angelehnt an ein Vorgängerformat von Anna-Sophia Fritsche und David Vogel (*Performing Arts Programm Berlin*), für dessen Inspiration wir uns herzlich bedanken.

3 Preciado, Paul (2020): *Ein Apartment auf dem Uranus - Chroniken eines Übergangs. Subrikkamp Verlag, Frankfurt am Main. Der erwähnte Essay ist als Postskriptum am Ende des Buches mit eingeschlossen.*

## Lebensbiographien mitgestalten – Mein persönlicher Weckruf an die theaterpädagogische und kulturelle Arbeit

Sophia Grüdelbach

Es ist Stillstand. Es ist eine Zeit, in der Theater und Schulen und weitere Begegnungsorte geschlossen sind und wir das Wort „Quarantäne“ und „social distancing“ im normalen Wortgebrauch verwenden. Es bleibt Zeit zum Innehalten, zur Reflektion und Selbstüberprüfung. Wir sind frustriert über Probenstopps, über Absagen von Premieren und wir nehmen Teil an den großen Sorgen unserer freiberuflichen Kolleg\*innen in allen Sparten. Eine Krise wie wir sie noch nie erlebt haben. Ich bin gedanklich bei all jenen, die Angst um ihre Existenz haben müssen, bei allen freien Künstler\*innen die vielleicht nicht nur in eine finanzielle Krise, sondern auch in eine existenzielle Krise fallen. „Was ist meine Arbeit wert?“ – Diese Frage müssen wir auch immer wieder in Anträgen, bei Gehaltsverhandlungen oder im Gespräch mit zunftfremden Menschen erklären. Diese Erklärungsnot darf nicht mehr sein. Mein persönlicher Weckruf an die theaterpädagogische und kulturelle Arbeit:

Eine Selbstüberprüfung. Heute bin ich in der Vermittlung tätig, leite selber Spieler\*innen an und inszeniere gemeinsam mit ihnen und den Mitteln des Biographischen Theaters jährlich eine Eigenproduktion. Sie, die Spielenden, überraschen mich, fordern mich heraus, stellen mir neue Fragen und sind mit mir verbunden. Wir begleiten uns gegenseitig. Wir lernen aneinander. Wir brauchen uns, so wie wir die Kunst brauchen. Also ist es ein lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen mit den Künsten und in den Künsten. Wir finden (neue) Ausdrucksformen, übersetzen ihre Geschichten in ästhetische Bilder und erfinden eine neue Vielfalt und Perspektive. Wir dürfen reflektieren, scheitern ohne Verluste, wir nehmen gesellschaftliche Themen unter die Lupe, überprüfen, stellen Fragen und verhandeln. Dabei erfahren wir das eigene Wirken in unserer Wirklichkeit, also unsere Selbstwirksamkeit.

Ich schaue zurück und beschreibe im Folgenden einen Theaterbesuch, den ich damals mit 18 Jahren erlebte. Vielleicht ein Schlüsselerlebnis, aber vor allem eine

zukunftsweisende Richtung in die kulturelle Bildung, einem lebenslangen Weg. *Wieso Theater? Wahrheit oder Lüge? Schein oder Sein?*

*Es ist Samstagabend und ich sitze im Theater. Es wird zunehmend stiller, als das Saallicht erlischt. Alle Aufmerksamkeit ist auf die noch unbelebte Bühne gerichtet, neben mir wird das letzte Bonbon verstohlen aus der Verpackung gewickelt. Ich sammle mich, schiebe die Erlebnisse und Gedanken meines Tages beiseite und warte in gespannter Ruhe auf die erste Bühnenaktion. Ich bin bereit, mich von den Schauspieler\*innen mitnehmen zu lassen – hoffentlich in Situationen und Gefühlsebenen, von denen ich bislang noch nichts weiß. Ich möchte nicht nur Zuschauerin sein, ich möchte mitfühlen, miterleben und meine Wahrnehmung schärfen. Ich bin bereit für Wahrheiten über das Leben.*

*Auch wenn sich Schauspieler\*innen verstellen, lügen sie nicht, sondern nutzen den Schein, um uns die Wahrheit über das gesellschaftliche Sein zu vermitteln (vgl. Korn, 2009, S.66). Theater handelt von den wesentlichen Aspekten des Lebens und stellt existenzielle Fragen. Wie wir diesen Fragen begegnen, ist individuell und bleibt uns selbst überlassen. Ob wir eine Frage aus Selbstschutz oder Unverständnis verwerfen, oder ob wir bereit sind, uns von der Handlung auch emotional mitziehen zu lassen, tiefer zu gehen und uns mit uns selbst zu konfrontieren, kann von dem Theaterstück nicht gelenkt werden. Seine Funktion ist das Zeigen - und nicht der Zwang, sich der Handlung zu ergeben. Nun sitzen wir also uns selbst überlassen in unserem Theatersessel und haben die Wahl, abzuschalten, schlicht die Akteur\*innen zu betrachten und zu bewerten und danach „auch im ‚Hamlet‘ gewesen zu sein“. Mit dem Erwerb der Eintrittskarte haben wir jedoch nicht nur das Geld, sondern auch die Bereitschaft zur Mitreise gezollt. So betrachtet, ist das Ticket ein Fahrschein zu einer Reise, eine Möglichkeit, eine unbeschönigte Szenerie zu verfolgen, die erst einmal für sich steht. Hemmschwellen werden überschritten, es wird gelacht, es wird geweint, es wird gelebt. Die Chance, durch Theater zu tiefberührenden Einsichten über das menschliche Leben*

*zu gelangen, ist einzigartig. Korn betont, dass Theater den Menschen existenziell berühren will: Die Zuschauer\*innen „leiden mit Gretchen und würden im realen Leben Zuchthaus für die Kindsmörderin fordern – dazu zehn Jahre schweren Kerker für den Eifersuchtmörder Woyzeck, den sie noch am Ausgang des Theaters freigesprochen hätten. Sie denken gegen sich selbst, lassen ihre alltäglichen Vorurteile hinter sich, stehen im Bann einer höheren Wahrheit, einer Gegenmoral, die nicht dazu dient, sich durchzulügen, durchzuschlagen, um jeden Preis zu überleben. Und doch muss es ihnen ein tiefes Bedürfnis sein, sich so auf den Kopf stellen und durchrütteln zu lassen. Die Eintrittskarte ist in Wahrheit eine Fahrkarte in ein anderes Leben, ein Opferpfennig, der ihnen den Zugang verschafft zu einem Ritual, das die Griechen >kathartisch<, also reinigend nannten, das den Menschen verfeinert, so von seine niedrigen Antreiben befreit und in auf die wesentlichen Fragen seines kurzen Lebens verweist“ (Korn, 2009, S.66).*

*Dies macht Theater zur anspruchsvollsten aller Künste. Ausschließlich in der Gegenwart bestehend, ist es flüchtig und vergänglich. Von Aufführung zu Aufführung wird das Stück neu geboren. Es wird nie in einer vorigen Form gezeigt, die Schauspieler\*innen bringen jeden Abend neue Emotionen mit, das Theater neues Publikum und nicht zuletzt wächst das Stück an und in sich selbst. Die Theaterdarbietung hat begrenzte Zeit, um zu bestehen und ihren Zweck zu erfüllen – die Zuschauenden zu bewegen. Sie wird nicht fotografiert, abgezeichnet oder aufgenommen. Es besteht nicht die Möglichkeit, die Aufführung später noch einmal aus der Schublade zu nehmen. Für manch einen bedeutet Theater Pause, für manch einen Traum, für manch einen Spannung, für manch einen Drama, für manch einen Pflicht, für manch einen Arbeit. Aber in jedem Falle bedeutet es Gegenwart. Und es fordert. Ob den Humor, die Aufmerksamkeit, die Gefühle, den Körper – man entkommt ihm nicht.*

*Die letzte Szene ist zu Ende, die Ersten klatzen und die Schauspieler\*innen verneigen sich, kehren zurück und verneigen sich erneut. Der Applaus brandet in Wellen durch*

## Lebensbiographien mitgestalten

*den Raum und noch benommen schaue ich zur Bühne. Das Saallicht flammt wieder auf und ich beginne mich zu sortieren. Was hat das Stück mit mir gemacht? Meine hohe Aufmerksamkeit und meine Spannung haben nicht nur die Handlung, sondern auch meine inneren Reaktionen verfolgt. Etwas betäubt schiebe ich mich nach draußen. Langsam entwirren sich meine Eindrücke in der Nacht...*

Diese Eindrücke fanden Platz in meiner Facharbeit der 12. Klasse für meinen künstlerischen Abschluss in der Waldorfschule Siegen über die Figur der Ophelia. Angeregt durch eine Inszenierung am Maxim Gorki Theater in Berlin und kritisch gegen die gängigen Lektüreschlüssel und deren eindimensionalen Darstellung dieser Frauenfigur entstand die Arbeit „Wahrheit und Wahnsinn: Zur Rolle der Ophelia in Shakespeares Hamlet“. Ich wurde stark von meiner Deutschlehrerin unterstützt und erhielt zusätzlich Schauspielunterricht um diese Figur auch körperlich erfahren zu können. Ich spielte den Monolog bei der Abschlussveranstaltung vor der gesamten Schule vor. Einen Mut, den ich heute so nicht mehr beweisen würde. Für mich aber im Heute ein Hinweis wie sehr meine Arbeit mir dieses Selbst-Bewusstsein geschenkt hat, dass ich den Mut hatte diesen Monolog öffentlich zu spielen. Auch erkenne ich das Privileg,

mich in meiner schulischen Laufbahn so intensiv mit einem Thema befasst haben zu dürfen. Diese intensive Rollenforschung wurde durch ein Betriebspraktikum am Maxim Gorki Theater, ein Interview mit der Schauspielerin Julischka Eichel und dem Schauspielunterricht bereichert. Ein Wegweiser, ja, eine wegweisende Arbeit die mich bis heute stützt. Dafür brauchte es das Angebot der Schule, Zeit sich neben anderen Pflichtfächern zu orientieren, in künstlerische Prozesse eintauchen zu dürfen und zu forschen. Es braucht neben den kognitiven Fächern mehr Platz für Musisches. So schreibt Klaus Zierer in der ZEIT: „Bildung umfasst nicht nur Wissen und Können, sondern ebenso Herz und Charakter, nicht nur das Wahre, sondern auch das Schöne und Gute. Es geht also um all das, was den Menschen zum Menschen macht. Kurzum: Es geht um Haltung!“ (Zierer, 2020, S.38).

In diesen mühevollen Stunden des Siche erforschens, die Arbeit an Theorie und Körper, das Spielen in Theaterclubs und AG's – all das waren Pfeiler für meine Zukunft. Die verinnerlichte Erfahrungen blieben, das auswendig Gelernte verlor sich.

Diese Selbstüberprüfung ist also auch ein Dankesruf an alle Lehrer\*innen, Theaterpädagog\*innen, Mitspielenden

und Kunstschaffenden, die mich bis dahin unterstützt haben und ein Motivationsruf an alle, die in der kulturellen Bildung tätig sind und junge Menschen fordern und fördern. Vergesst nicht, wie sehr diese Arbeit in die Biografie der Menschen einwirken kann. Dies erlebe ich im Heute bei unseren Spieler\*innen und FSJler\*innen: Wir prägen und gestalten einen Lebensweg mit! Und das darf neben all der vielen und auch anstrengenden Arbeit, neben den Existenzängsten und wiederholten Erklärungen über das Warum unserer Arbeit niemals vergessen werden. In Schulen braucht es Muße-Stunden und künstlerische Wochen, wo das Erlernete mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten erprobt werden darf. Theater-AGs und Darstellende Spielgruppen brauchen Zuspruch, Anerkennung und Unterstützung. Dieses Angebot soll das große Feld einer eigenen Begegnung mit sich selbst eröffnen, ein Lernen an sich selbst in der Gruppe. Wenn nicht in der Schulzeit, wann dann? Wenn nicht nach einer Isolations-Krise, wann dann? Also lasst uns vernetzen, Pläne schmieden und uns einen Moment darauf besinnen, wer uns den Weg gewiesen hat, wo und wann dies durch was und wen geschehen ist. Die gedankliche Reise beginnt jetzt.

## Quellenangabe

Zierer, Klaus: Schule, du hast ein Problem. In: DIE ZEIT Nr. 15/ 2.4.2020, S.38.  
Korn, Benjamin: Theater ist keine Lüge. DIE ZEIT Nr. 39, 17.09.2009, S. 66.

## MEMORIA – Dem Menschsein eine neue Bühne geben

„Diese Erinnerungskultur geht unter die Haut“ – so begann eine Rezension der Aufführung im Scharoun Theater Wolfsburg und führte weiter aus, MEMORIA sei „ein Erinnerungsprojekt, das Flagge zeigt: Gegen Antisemitismus, Rassismus, Intoleranz und Ausgrenzung“<sup>1</sup>. In nur fünf Monaten hatten 160 Schüler\*innen mit ihren Lehrer\*innen aus acht Wolfsburger Schulen und Bildungseinrichtungen wie dem „Institut für Zeitgeschichte und Stadtpräsentation“ der Stadt Wolfsburg und der „Historischen Kommunikation der Volkswagen AG“ diese 90minütige Aufführung als Veranstaltung des Theaterrings Wolfsburg e.V. unter der künstlerischen Gesamtdirektion des israelischen Musikers und Regisseurs Eyal Lerner Bühnenreif produziert. Dabei fand die überwiegende Entwicklung des Projektes vom Wohnsitz des Künstlers in Italien aus statt, es gab lediglich drei Probenphasen in seiner Anwesenheit in Wolfsburg. In der Zwischenzeit probten die Schüler\*innen mit ihren insgesamt 12 Lehrer\*innen die ihnen zugeteilten Szenen, ohne die gesamte Show oder die Probenergebnisse der anderen zu kennen. Sie wurden dabei von Judith Jungk vom Jungen Theater Wolfsburg unterstützt. Sie war als künstlerische Assistentin Eyals Lerner Bindeglied zu den Schulen in der Kommunikation und der Organisation. Am Ende gelangen derart intensive Aufführungen, dass die Berührtheit von Darsteller\*innen wie Zuschauer\*innen körperlich spürbar war. Eine Schulleiterin schrieb ein paar Tage später: „Vor allem waren es die Jugendlichen, die so deutlich zu zeigen in der Lage waren, dass es ihnen ein ganz elementares Bedürfnis war, das, was sie von ihrer und unserer Geschichte verstanden hatten, mit ihrem Publikum zu teilen. Sie waren so präsent, so in ihrer Rolle, so bei sich, dass wir im Publikum geradezu hineingesogen wurden. Diese Intensität habe ich lange nicht mehr erlebt. Dieser Mut, sich auf der Bühne zu exponieren, kam aus einer Sicherheit, die im Prozess zuvor entstanden sein muss. Frei von jeder Alberei, frei von jeder Halb-Präsenz. Sie wussten einfach, was sie auf der Bühne taten. Und warum.“<sup>2</sup>

Wie kann es bei diesen Rahmenbedingungen erstmaliger echter Kooperation

„Die Erinnerungskultur wach zu halten, ist ein zentrales Element unserer Arbeit. Deshalb war es für uns selbstverständlich, dieses bemerkenswerte Projekt nach allen Kräften zu unterstützen. Eyal Lerner hat die jungen Menschen mit seinem Projekt MEMORIA an dieses schwierige und emotionale Thema herangeführt und sie auf eine beeindruckende Weise dafür sensibilisiert.“

*Antina Schulze, Volkswagen Konzernarchiv*

so vieler beteiligter Institutionen, geographischer Distanz und starker zeitlicher Begrenztheit möglich sein, eine derart eindrückliche Inszenierung mit jugendlichen Darsteller\*innen zu realisieren? Das hat mit dem gesellschaftlich hoch aktuellen, herausfordernden Inhalt zu tun und liegt an den theaterpädagogischen und künstlerischen Arbeitsformen und -haltungen, die im Hintergrund in der Lage waren, die Rahmenbedingungen so zu nivellieren, dass jede Widrigkeit den Enthusiasmus noch stärkte und Teil des Erfolges wurde. Diese besondere Erfahrung reflektieren wir hier.

*Rit:* Vor den Sommerferien 2019 lud Judith Jungk vom Scharoun Theater die Kooperationsschulen zur Teilnahme am Erinnerungsprojekt ein. Das war das Startsignal für unsere gemeinsame Arbeit, und jetzt blicken wir zurück auf einen wun-

Eyal Lerner und Brigitta Ritter

dervollen Prozess und sehr erfolgreiche Aufführungen. Ich freue mich, Eyal, dass wir hier die Gelegenheit haben, unsere Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren.

*Ler:* Ich fühle mich geehrt, mit dir in den Dialog zu gehen, in der Hoffnung, viele weitere Schulen und Theater zu einer ähnlichen künstlerischen und didaktischen Reise zu ermutigen.

### Erste Samen von MEMORIA keimen in Deutschland

*Rit:* Wie ich weiß, erreichst du in Italien und an anderen europäischen Orten in den vergangenen Jahren an über 300 Schulen bereits an die 50.000 Schüler\*innen mit deinem MEMORIA-Projekt, davon standen über 3.000 auf der Bühne. Und auch in Deutschland gab es vor ein paar Jahren eine erste Aufführung, tatsächlich sogar in Wolfsburg.

*Ler:* Ja. Das war sogar die erste Show außerhalb Italiens! Für mich war es eine sehr emotionale Aufführung, mit deutschen und italienischen Jugendlichen der bilingualen Leonardo da Vinci-Schule zusammen zu arbeiten. Über den Kontakt eines Lehrers dort, Lorenzo Burlando, der aus Genua stammt, wo ich lebe, und mit Unterstützung von Marlies Ottimofiore vom Italienischen Kulturkonsulat Wolfsburg konnte ich eine einfache Version von MEMORIA verwirklichen. Bernd



Eröffnung des Volkswagenwerkes (Foto von der Aufführung), Foto: Scharoun Theater Wolfsburg

## MEMORIA

Upadek, der Leiter des Jungen Theaters, saß an dem Abend im Publikum, und wir dachten sofort über eine größere Produktion im Theater nach.

*Rit:* Was war das Besondere nach deiner Erfahrung so vieler Shows bei dieser kleinen, ersten Aufführung?

*Ler:* Mich überraschte, dass ich in Deutschland eine ganz andere Haltung bei den Jugendlichen antraf. Sie waren emotional sehr verschlossen, obwohl sie von ihren Lehrer\*innen gut vorbereitet worden waren. Erst, als ich erklärt hatte, warum wir uns alle treffen, sah ich einen sofortigen Wechsel in ihren Gesichtern. Ich bekam die unerwartete Ahnung davon, dass deutsche Schüler\*innen möglicherweise erst verstehen müssen, bevor sie handeln und sich emotional engagieren. Für viele Jahre hatte ich mit italienischen Schüler\*innen zuvor die umgekehrte Erfahrung gemacht, dass neues Handeln mit einem sofortigen Vertrauen und starken Emotionen einherging, aber erst danach zu Verstehen und Bewusstheit führte.

*Rit:* Ich erkenne mich sogar als deutsche Erwachsene in dem, was du schilderst: Zuerst brauchte ich die Bewusstheit, dass ich meinen Schüler\*innen unbedingt diese Erfahrung mit jüdischer Musik ermöglichen wollte und damit eine klare Position für ein friedliches Zusammenleben vertreten möchte, denn beide meiner Eltern kamen in frühen Kinderjahren als Flüchtlinge aus Schlesien in den Westen. Das erforderte dann Mut und Vertrauen, sich neben den curricularen Vorgaben die Freiheit für eine mehrmonatige Probenarbeit zu nehmen. Und erst danach konnte ich mich mit meinen Schüler\*innen auch emotional auf unser Projekt einlassen. Eyal, dein Leben ist wahrscheinlich auch mit leidvollen Erfahrungen deiner Ahnen verknüpft?

### Kleine Wurzeln treiben erste Blüten

*Ler:* Ich bin ein „Holocaust-Enkel“, alle meine Großeltern waren Überlebende, die nach Israel emigrierten. Wie bei den meisten meiner Generation, gehen die vergangenen Schmerzen und Emotionen mit dem Gefühl strikter Bestimmung einher, etwas ganz Besonderes schaffen zu müssen, gepaart mit unerschütterlicher

Hoffnung. Mit dieser Mentalität wurde ich bereits sehr jung ein professioneller Musiker: einerseits mit tiefen emotionalen Konflikten behaftet, andererseits als „Wunderkind“ mit der Blockflöte konzertierend und Wettbewerbe gewinnend. Erst nach einigen schmerzvollen Zusammenbrüchen bekam ich nach Jahren Kenntnis von dem reichen kulturellen Leben meiner Großeltern in Osteuropa. So gewann ich eine neue künstlerische Identität und begriff nach und nach meine Mission, die jüdische Geschichte und Kultur zu übermitteln – und zwar über die darstellenden Künste. Ich entwickelte eine Methode, diese Welt den jungen Menschen näherzubringen, und zwar als Protagonist\*innen in künstlerischen Prozessen. Dem widme ich mein Leben.

*Rit:* Ich verstehe: Vom schmerzleidenden, konzertierenden Interpreten führte dich dein inneres Ringen letztlich zum besonderen theatralen Didaktiker, der die verschiedenen künstlerischen Disziplinen wie in unserem MEMORIA-Projekt verbindet und koordiniert.

*Ler:* Alles selbst zu machen, war nie mein Ziel, aber in der Vergangenheit oft notwendig. Daher war ich so froh, nun in Wolfsburg so viele, ausnahmslos enthusiastische und sehr ernsthafte Mitwirkende zu finden. Zum Beispiel war nach dem allerersten Online-Meeting eine Schlüsseli-dee der Lehrerin Inka Sander<sup>3</sup>, die lokale Geschichte von Volkswagen einzubinden, in deren Fabrik 300 Juden während des Krieges arbeiteten. Und die Lehrerin Ilka Müller schlug sehr konkret die zerstörerische Geschichte ihres Ortes Rühn, 10 km vor Wolfsburg, vor: „Für meine Schüler und mich war klar, dass wir unbedingt die Szenen einbringen wollten, in denen die Zustände im ‚Kinderlager‘ Rühn, unserem Schulstandort, eine Rolle spielen sollten. Die Jugendlichen konnten kaum fassen, unter welchen menschenunwürdigen Bedingungen die Kinder der Zwangsarbeiterinnen, die in das Lager Rühn geschickt wurden, dahinvegetierten. Das half ihnen, die teuflische Natur des Nationalsozialismus und die Vergangenheit ihrer Familien und Bekannten zu verstehen.“<sup>4</sup> Daher lud ich ihre Schüler\*innen ein, mit ihrem wertvollen Engagement in MEMORIA die Kinder von Rühn und die anderer Kinderlager darzustellen.

„Im so genannten ‚Säuglings- und Kinderpflegeheim‘ Rühn sollte kein Baby überleben – auch ich nicht. Nur weil meine Eltern mich aus dem Fenster der Baracke gestohlen haben, konnte ich weiterleben, in die Schule gehen, irgendwann eine Familie gründen. Mehr als 360 Säuglinge und Kleinkinder hatten dieses Glück nicht. Ich danke Euch, dass Ihr sie nicht vergessen habt und sogar in diesem Theaterstück an sie erinnert. Ich grüße Euch in Dankbarkeit – Euer Waldemar (Ivan) Kraßmann“

*Aus der Abschrift des originalen Briefes im Rahmen von MEMORIA, verlesen am 28. und 29.01.2020*

Das ist mir wichtig: Die in Büchern gelernte Geschichte zu verknüpfen mit den Orten der lokalen Geschichte und denen des alltäglichen Lebens sowie der persönlichen Biographie der Jugendlichen. Das erschließt eine neue Dimension in ihrem Bewusstsein und öffnet wundersam ihre Herzen. Dank dieser autonomen Initiativen der beiden Lehrerinnen konnten die Schüler\*innen Protagonist\*innen ihrer eigenen Geschichte werden und zuletzt die Aufführungen mit dem Brief des einzigen Rühener Überlebenden beenden, den sein Sohn vorlas.

*Rit:* Meine Beteiligung begann ganz anders: Ich erhielt von dir das musikalische Material gleich zu Beginn. Wir haben es für unsere Musiker\*innen arrangiert und geübt. Und zwei Monate später war es dann ja soweit...

### Gesunde Wurzeln kommunizieren in fruchtbarem Boden

*Ler:* Direkt vor dem Probenauftritt in Wolfsburg mit über 100 Schüler\*innen und ihren Lehrer\*innen war es für mich sehr berührend, die Gelegenheit zu erhalten, das VW-Museum zu besuchen. Danach füllten wir als Gäste des Archivs die große Halle mit der zukünftigen Theaterkompagnie, die dieses dunkle Kapitel auf die Bühne bringen sollte. Ich entschied, alle mit einem fröhlichen Klezmer-Stück zu begrüßen. Dann erzählte ich ihnen ganz offen, dass die Herausforderungen sie möglicherweise in eine Krise bringen könnten, dass sie aber



Probe eines orientalisches-jüdischen Tanzes in der Neuen Schule Wolfsburg, Foto: Neue Schule Wolfsburg

mit Geduld, Ausdauer und Vertrauen diese Grenzen überwinden und dass sie durch das künstlerische Tun zu einem tieferen Verständnis von der Geschichte, der ihrer Familien und ihres eigenen Inneren gelangen würden. Am Ende würden sich die Herausforderungen in menschlichen und künstlerischen Erfolg wandeln.

*Rit:* Das verstehe ich gut, denn ich erlebte selbst einige Schlüsselmomente, in denen von mir Entscheidungen verlangt wurden, die dann den gesamten weiteren Prozess beeinflussten: Einer war unsere erste Begegnung, als ich dich Blockflöte spielen sah. Ich habe noch nie einen virtuosen Flötisten gehört, und mit diesem Erleben deiner künstlerisch extrem hohen Kompetenz entschied ich sofort, dich unbegrenzt in allen Belangen zu unterstützen. Und, du erinnerst dich, ein Schüler lernte extra ein neues Instrument zu spielen, den Kontrabass, weil er der Meinung war, dieses Instrument sei authentisch für die Klezmer-Musik. Auch mein Kollege Friedrich Riesenberg-Witte, der das Einstudieren unseres neu für MEMORIA gegründeten Oberstufenchores übernommen hatte, drückte es ähnlich aus: „Schüler\*innen machten positive Grenzerfahrungen, weil es nach jeder Einheit ein wertschätzendes Feedback von den Lehrkräften und vor allem von Eyal Lerner gab. Das und die Begeisterung setzen in der Gruppe ungeahnte Kräfte frei, die die Schüler\*innen mit zurück in den Schulalltag nehmen: ein großes Stück Gemeinschaft, die das Menschsein ausmacht!“<sup>5</sup> Der Kontrabassist fasste seinen Lernprozess am Ende zusammen: „Es

waren vor allem die Bemühungen der anderen, die mich anspornten. Ich hielt es lange Zeit für unrealistisch, dass das Stück bis zum Tag der Aufführung fertig wird. Aber ich habe die Auswirkungen erfahren, die die Leidenschaft auf Menschen hat.“<sup>6</sup>

*Ler:* Leidenschaft und Ermutigung sind sanfte Kräfte, die einen Unterschied nicht nur in der Kunst, sondern in jeder täglichen Bemühung ausmachen. Im Fall von MEMORIA bieten diese Haltungen eine besondere Verbindung zwischen dem Verstehen der Vergangenheit und dem Bestimmen einer neu zu gestaltenden Zukunft. Junge Menschen neigen dazu zu denken, der Holocaust gehöre der Vergangenheit an, aber in einem tiefen und positiv dynamischen Prozess wird eine Erfahrung dieses dunklen Kapitels eine Lektion für ihr gegenwärtiges Leben.

### **Kleine Stürme, aber die Wurzeln werden stärker**

*Rit:* Es war für keine beteiligte Seite ein einfacher Prozess zwischenzeitlich...

*Ler:* Das stimmt. In der Tat bestand meine wichtigste Aufgabe dann auch im zweiten Probenzyklus, nun auf der Theaterbühne, darin, den Spirit hoch zu halten, während Schüler\*innen wie Lehrer\*innen dazu neigten, mehr das zu sehen, was noch fehlte, natürlich auch, weil sie nicht wussten, wie die Gesamtauführung aussehen würde. Meine Methode besteht üblicherweise darin, jeder Gruppe nur ein Teilstück des

finalen Puzzles zu geben. Somit ist es nicht einfach, die hinter all den permanenten Modifizierungen stehende Motivation zu verstehen. Es war unmöglich, das Gesamtbild zu kennen, das kontinuierlich mutierte. Eine Lehrerin zum Beispiel erzählte mir nach der letzten Aufführung, dass sie meinte, ich verändere ihre Arbeit, weil ich ihr nicht vertraute. Dabei war es genau das Gegenteil. Aber nicht jeder mag diese ständige Herausforderung des Veränderns: Manche begegnen dem mit freudiger Offenheit, andere fühlen sich geblockt und abgelehnt.

*Rit:* Ich stand ja auch persönlich vor einer großen Herausforderung, als du mich unerwarteterweise batest, die im KZ Buchenwald gefundene und restaurierte Geige selbst, noch dazu als einzige Erwachsene auf der Bühne, zu spielen. Ich begann, so ernsthaft wie in meinen Studienjahren, wieder Geige zu üben...Aber es gab ja auch noch eine weitere große Herausforderung, die uns alle betraf: Ich habe mich damals, als Anfang Oktober 2019 die hölzerne Synagogen tür in Halle Schlimmeres verhinderte, gefragt, ob du je daran gezweifelt hast, ob dein MEMORIA-Konzept angesichts dieses neuen rechtsradikalen Anschlages in Deutschland die jugendlichen Darsteller\*innen so nachdrücklich erreicht, dass sie die Gesamtauführung in deinem Sinn gestalten?

*Ler:* Nein, gar nicht: Der entsetzliche Anschlag half ihnen zu verstehen, wie sehr der extreme Rassismus noch unter uns kocht. Ich denke, dass die meisten Schüler\*innen in diesem Moment realisierten, wie bedeutungsvoll ihre Teilnahme mit voller Kraft ihres Herzens tatsächlich ist. Und aus diesem Grund entschied ich, quasi erst bei den Schlussproben, zwei kurze, Halle gewidmete Filme – ebenfalls von Schüler\*innen selbst produziert – hinzuzufügen. Sie luden, wie eine Metapher seit den griechischen Tragödien bekannt, das Publikum in die Reflektion dieser präsenten Gefahr ein.

*Rit:* Ich erinnere mich sehr gut an die vielen, kurzfristigen Änderungen, sogar noch zwischen den beiden Aufführungen...

*Ler:* Ich habe mich nie dafür entschuldigt... aber im Ernst: Ich gestehe ein, dass die Schüler\*innen und Lehrer\*innen mit

## MEMORIA

ihrer außergewöhnlichen Bestimmtheit und Bereitwilligkeit es waren, die mich ermutigten, selbst härter zu arbeiten, um so die künstlerische Qualität immer weiter zu steigern.

### Kleine Pflanzen wachsen zu einem Wald der Humanität

*Ler:* Tatsächlich sah ich dann in unserem dritten Probenzyklus, dass sich die Gruppen der verschiedenen Schulen wechselseitig unterstützten, und ich empfand sehr deutlich das persönliche und künstlerische Wachstum jedes einzelnen Teilnehmers. Ich war sehr froh, diese evidente Entwicklung in ihren Gesichtern, ihrem Verhalten, ihrer Energie und ihrer Kommunikation untereinander und mit mir zu erleben. In den folgenden zwei Tagen vor den Aufführungen, in denen wir alle Puzzleteile zusammensetzten, waren die Atmosphäre und die Entschlossenheit absolut professionell. Ungefähr 40 einzelne Szenen hatten drei Monate darauf gewartet, jetzt das erste Mal zusammenzukommen. Sogar die Techniker des Theaters, die uns durchgehend auf dem ganzen Weg unterstützten, kamen auf die Hinterbühne für die einschwörenden Worte vor den Aufführungen. Die Spannung war groß. Die Unterschiede in Alter, Geschlecht, Talent, Rolle, Zeit der Vorbereitung – nichts war mehr von Belang. Nur der Enthusiasmus, jetzt die neue, unbekannte Verortung im Ganzen zu erfahren, führte sie in diese innige Beteiligung.

„Dreißig Jahre habe ich auf diesen Moment gewartet.“ Das sagte ich ihnen, und genauso empfand ich es. Die Standing Ovationen waren emotional beispiellos für mich, und doch drückten die Briefe, die ich nach den Aufführungen von den Schüler\*innen, deren Eltern und Lehrer\*innen erhielt, noch intensiver den wahren Wert aller Bemühungen aus. Sie erreichten tief mein

„Als ich meinen Eltern vom Projekt berichtete, erzählte mir mein Vater von meinem Großvater, der damals Häftlinge aus dem KZ nahe seines Wohnortes befreite. Er war vierzehn Jahre alt. Meine Schwester Janna, die hier Cello spielt, ist jetzt vierzehn, und das war für uns ganz speziell: Beide sind vierzehn Jahre alt, als sie etwas so Besonderes bezüglich der Shoa tun. Wahrscheinlich hat jede Familie eine Verbindung zu dieser Thematik. Das war sehr emotional für uns alle. Am Abend nach der ersten Aufführung saßen meine Eltern und Großeltern noch bis zwei Uhr nachts zusammen, weil sie nach diesem Erlebnis nicht schlafen gehen konnten. Mein anderer Großvater weinte, und er sagte, das sei seit Jahrzehnten das erste Mal.“

*Hendrik Peters,  
Neue Schule Wolfsburg*

Herz und sind noch immer dort. Ich verabschiedete mich bei allen Teilnehmenden mit den Worten: „Die Show geht vorüber, aber der Prozess, den ihr durchlaufen habt, der bleibt bei euch.“

Auf dem Weg nachhaltig demokratischer Friedensbildung kann MEMORIA in Theatern, Schulen und städtischen Veranstaltungsräumen eine Vielzahl an Menschen erreichen. Eyal Lerner strebt an, in den kommenden Jahren weiterhin Aufführungen zu realisieren: [www.lernereyal.com](http://www.lernereyal.com)

„Als „Wolfsburger Verein Erinnerung und Zukunft“ werden wir es sehr begrüßen, wenn ähnliche Projekte des Erinnerns mit dieser didaktischen und künstlerischen Erfahrung angegangen werden. Was wir anregen möchten, ist ein „Projekt Zukunft“: Schüler in einem Theaterprojekt, einem Labor mit Geschichte, Musik, Literatur usw., Ideen für private und gesellschaftliche Zukunft entwickeln zu lassen. Wir denken Eyal Lerner für seine Ideen und sein Engagement. Wir haben die Aufführungen in Wolfsburg sehr gern durch Werbung und Beteiligung bei den Diskussionen bei „Demokratie Leben“ unterstützt.“

*Wolfsburger Verein Erinnerung und Zukunft e.V., Betty Rannenber,  
Gisela Rühl*



*Die Kinder erreichen Auschwitz (Foto von der Aufführung), Foto: Scharoun Theater Wolfsburg*

### Amerkungen

1 Andreas Stolz: „Diese Erinnerungskultur geht unter die Haut“, Rezension in den „Wolfsburger Nachrichten“, Mittwoch, 29.01.2020

2 Mail von Helga Boldt, Gründungsschulleiterin der Neuen Schule Wolfsburg, an die Autorin, 11.02.2020

3 Ratsgymnasium Wolfsburg, im Projekt zuständig für die Zeitzugenrecherche

4 Mail von Ilka Müller, Realschule am Drömling, Rühren, in MEMORIA erarbeitete die Spielszenen Kinderlager Rühren, Kinderschuhe aus Lublin, Deportierte aus Braunschweig, an die Autorin, 07.07.2020

5 Mail von Friedrich Riesenber-Witte, Neue Schule Wolfsburg, in MEMORIA für die Choreinstudierung zuständig, an die Autorin, 07.07.2020

6 Jan-Arthur Berger, Neue Schule Wolfsburg, Kontrabassist und Sprecher in MEMORIA, 02.07.2020

## Lebensmittel als Inspirationsquelle für Performances Eine Multiplikator\*innen-Fortbildung des BuT am Stadttheater Bremen mit Nezaket Ekici

Stephan B. Antzack

In der Ausschreibung hieß es: „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.“ (BuT 2019) Die Kunst der Performance ist eine Frage der Haltung: Das A und O dieser Kunst sind Ausdauer, Grenzerfahrung und Präsenz. Es geht um das Halten der Energie, um die Haltung der Form, um Anstrengung und Respekt. Das ist das Credo von Nezaket Ekici.

Die Künstlerin wurde in der Türkei geboren und lebt seit ihrem dritten Lebensjahr in Deutschland, in Berlin, Stuttgart und Istanbul. Sie studierte in München Kunstpädagogik und Bildhauerei. In ihrer kunstwissenschaftlichen Abschlussarbeit befasste sie sich mit der Rezeption von ‚Leerstellen‘ in der Kunst. Von 2000 - 2004 absolvierte sie den Master-Studiengang ‚Performance‘ an der HBK Braunschweig und schloss als Meisterschülerin von Marina Abramovic ab. Ihr Werk fasst mehr als 200 Performances in mehr als 50 Ländern auf vier Kontinenten ([www.ekici-art.de](http://www.ekici-art.de)). Ihr bekanntestes Werk heißt „Emotion in Motion“<sup>1</sup>. Dort visualisiert sie die Aneignung von Räumen durch Küsse mit Lippenstift. Ihr Werk berührt durch den hohen Grad an sinnlicher Direktheit. Schwer- und Bezugspunkte setzt sie in der Kunstgeschichte, bei Phänomenen des gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenlebens, wie z.B. der Bekleidung oder eben durch den Einsatz von Lebensmitteln. Die zwölf Teilnehmer\*innen erwartete ein gedeckter ‚Tisch‘, ein Tuch auf dem Boden mit einer Vielzahl an Lebensmitteln. Fast alle Teilnehmer\*innen bringen zusätzlich Lebensmittel mit. Nach der Vorstellungsrunde lud Nezaket Ekici zum Vortrag mit Bildern und Filmsequenzen über ihre Arbeit ein.

Beinahe jede ihrer Aktionen dauert mehrere Stunden und geht an die Grenzen physiologischer Machbarkeit. Der Samstag beginnt damit, dass die Teilnehmer\*innen aufgefordert werden zu einer guten halben Stunde Tanz. Nezaket Ekici fordert die

Teilnehmer\*innen heraus, eigene Grenzen und deren Spielraum zu prüfen. Wichtig sind ihr die inhaltlich-künstlerische Auseinandersetzung und die Form der Haltung. Ausdauer ist das Schlüsselwort. Was dauert, hat Bestand. Die Teilnehmer\*innen stehen im Kreis, schließen die Augen und schwenken die ausgestreckten Arme. Nach jedem Öffnen der Augen reichen Arme weiter. Manchmal weicht das Geschehen auf der Bühne ab von dem, was vorbereitet wurde. Improvisation gehört dazu. Eine satt dotierte Aufführung in den USA war nach 5 Minuten beendet, weil die Sahne, die Nezaket Ekici für „Crema“ verwendete, so fetthaltig war, dass ihr Rühren mit der Hand die Sahne in kürzester Zeit zu Butter verwandelt hatte. „Crema“ bot die Vorlage für eine weitere Übung. Die Teilnehmer\*innen stehen im Kreis, strecken die Arme auf die Seiten und senken die Hände um 90° zum Boden. Dann werden die Hände für 15 Minuten gedreht. Sie simulieren einen Mixer, der Schlagsahne zu Butter schlägt. Es dauert nur wenige Minuten, dann zieht der erste Schmerz in die tragenden Arme. Aber: das legt sich.

Mit „No Pork, but Pig“ besteht Nezaket Ekici die Prüfung bei Marina Abramovic. In einem Koven von ca. 4 m<sup>2</sup>, lies sie sich in einer schwarzen Ganzkörper-Burka mit einem jungen Schwein einschließen. Sie näherte sich dem Schwein langsam. Dann kann sie das Schwein berühren, streicheln und auf den Arm nehmen. In „flesh (no pig, but pork)“, spielt Nezaket Ekici auf das islamische Gebot zum Verzicht auf Berührung und Verzehr von Schweinefleisch an. Sie ertastet und beschnuppert ein frisch geschlachtetes Schwein, dabei trägt sie Augenbinde und Gummihandschuhe, was den direkten Kontakt unterbindet. Alle Geräusche werden akustisch verstärkt und von den Ausstellungsbesucher\*innen mitgehört.

Eines ihrer sinnlichsten Werke ist „salt dinner“. Nezaket Ekici steigt mit dem israelischen Künstler Shahar Marcus in voller Bekleidung ins Tote Meer (Marcus im schwarzen Anzug, Ekici in weißem Kleid). Beim Wellengang genießen sie ein üppiges Mahl, mit Früchten, Brot

und Wein. Mag die Aktion für die beiden Künstler\*innen noch so anstrengend und unbequem gewesen sein: Für die\*den Betrachter\*in entfaltet sie Lebensfreude und Lust pur. Versuchung ist ein wiederkehrendes Motiv in ihren Kunstwerken. In „Balance“ trägt sie ein Kleid aus Butter, dazu hält sie eine Metallwaage, auf deren Tragflächen sich Streichmesser finden. Brotscheiben hängen im Raum. Die Besucher\*innen ernten die Brotscheiben, nehmen sich ein Schmiermesser und streichen Butter vom Kleid aufs Brot und essen sattsam Butterstullen. Es transformiert sich die zögernde Genussfähigkeit der Besucher\*innen in spürbare Erleichterung für die Künstlerin. Mit jedem Messer, das ein\*e Besucher\*in nimmt, wird das schmerzhaft Gewicht auf den Armen geringer. Jede Kunstaktion setzt eine sorgsam vorbereitete körperliche Kondition voraus. Ohne Haltung keine Dauer und Wirksamkeit. Das bekommen die Teilnehmer\*innen der Multiplikator\*innen-Fortbildung zu spüren. In Spanien übertreibt sie in „180 wishes“ den Brauch, zum Glockenschlag des Neujahrs zwölf Trauben zu essen. Jede Traube symbolisiert dabei einen Wunsch. Nezaket Ekici verspeist 8 Kilo Trauben in drei Minuten. Sie verlangt sich und ihren Kolleg\*innen viel ab. Für „Imagine“ pflückt sie Äpfel, die von der Decke hängen, während sie auf einer Bühne stundenlang lautstark Flamenco tanzt. Sie beißt ab, wirft Apfel für Apfel zu Boden, wo diese von den tanzenden Schuhen geräuschvoll im- und explodieren. Eine frühe Arbeit war „Schlaraffenland monochromer Äpfel“. 2000 Äpfel wurden auf dem Straßenpflaster drapiert, dazwischen Laufwege. Besucher\*innen waren eingeladen, sich an den Äpfeln satt zu essen, wie im Paradies. Mit ihrer künstlerischen Seriosität springt der Funke oft auf Kinder über, die begeistert zuschauen, sich beteiligen. Beobachtet werden konnte das bei „the honey project“, bei dem Ekici mit Kolleg\*innen Begriffe aus verschiedenen Sprachen und Wörterbüchern per Zufallsprinzip auswählten und mit Honig auf eine Glaswand schrieben. Anschließend wurden die Glaswände von Künstler\*innen abgeleckt. Für „Border inside“ kaut Nezaket Ekici rote, blaue und

## Lebensmittel als Inspirationsquelle für Performances

weiße Kaugummis und klebt sie nach Verzehr an die Innen-Scheibe einer Kiosk-Tür. Aus den abgekauten Resten formt sie die amerikanische Nationalflagge. Etwas, das Kinder fasziniert, die Großen und die Kleinen.

Im Workshop erlaubt die Künstlerin das Spiel und die Probe mitgebrachter Lebensmittel. Es werden Zweier-Teams gebildet. Die Teilnehmer\*innen interviewen sich: Wer seid ihr? Was wollt ihr hier? Woher kommt ihr? Die Aufgabe dabei lautet, eine Haltung einzunehmen, die Schwierigkeiten bereitet.

Das erste Team beantwortet die Fragen während sie sich im Transport-Fahrstuhl des Hauses eine Wassermelone zuwerfen. Ein zweites Pärchen liegt mit Ingwer und Tomate rückwärts auf der Treppe und hält den Kopf nach unten (Haltung!). ‚Wird Dein Kopf auch so rot?‘ Ein drittes Pärchen hängt Kopf über Kreuz auf dem Treppengeländer. Eine Teilnehmerin beschreibt mit einem Strauch Petersilie ihr Scheitern, die andere wünscht Salat für eine Massage. Beim vierten Paar steht ein Teilnehmer auf dem Fensterbrett und dem Flügel, hebt und senkt bei jeder Frage und Antwort eine Kokosnuss. Zwei Teilnehmer\*innen liegen kopfüber auf dem Sofa und reden anhand eines Apfels über griechische Mythen und die Ausbildung an der UdK Berlin.

Es werden Kollektive gebildet. Sie errichten mit Gegenständen einen Parcours im Raum. An jeder Station entsteht eine Geschichte. Dann wählen Teilnehmer\*innen persönliche Lebensmittel aus, gehen auf

Recherche und notieren ihre Ergebnisse. Der Autor dieser Zeilen arbeitet mit einer Kollegin mit Brot und Mehl. Die Performance soll am See vor dem Stadttheater stattfinden. Am Anfang steht ein Kampf zwischen beiden mit jeweils einem Laib Brot, sie singen ‚Schimmliges Brot‘ von ‚Foyer des Arts‘. Der Kampf geht unter die Haut. Im zweiten Teil der Performance wird eine Treppe mit einer Plastikfolie abgedeckt. Von oben fällt Mehl auf die Folie. Toastbrot-Scheiben fließen über das Fließband. ‚Der Sieg des Maschinenbrotes wird den Wendepunkt in der Geschichte der großen Industrie bezeichnen, wo sie bisher die hartnäckig verschanzten Schlupfwinkel des mittelalterlichen Handwerks erstürmten.‘ (Marx 1862) Dieser Text von Karl Marx wird wiederholt rezitiert, die Brotscheiben fliegen erneut nach oben. Eine Gruppe entwickelt eine Performance rund um die Aktivität des Schneidens einer Paprika. Eine Gruppe sezirt einen Blumenkohl auf der Bühne in Scheiben, schreitet dabei Stück für Stück voran und erzählt eine schmerzhaft Geschichte. Eine Person probiert allein und entwickelt das Spiel mit einem Kilo Reis. Erforscht werden dabei Geräusche, Streufähigkeit und das Verhalten der Körner in der Fläche. Das war unser Schluss.

Ekici erhielt 2016 ein Stipendium in der Villa Massimo in Rom. Die Omnipräsenz von Nudeln in der italienischen Küche weckte Kindheitserinnerungen zur familiären Nudelteigproduktion in der Türkei. Das inspirierte den ‚Mikrokosmos‘:



Skizze Workshop: Stephan B. Antczack

Nezaket Ekici trägt ein schwarzes Kleid, auf dem Boden liegt schwarzer Stoff. Mit ihren Händen beginnt sie Spaghetti zu zermalmern. Diese bersten in abertausende Splitter. Sie legt sich drunter und drüber, spielt in diversen Varianten mit den Nudel-Resten. Die goldenen Spaghetti und ihre Fragmente geben auf dem schwarzen Stoff ein schönes Bild. Die Geräuschkulisse prägt die ästhetische Atmosphäre. In Berlin zurück, erprobt der Autor die Aktion mit Neuköllner Grundschulkindern. Die ‚wilden Tiger‘ zeigen sich überraschend konzentriert, fokussiert und wohl gelaunt.

## Anmerkungen

1 Die in diesem Text genannten Performances sind auf der Website [www.ekici-art.de](http://www.ekici-art.de) gelistet. Ergänzende Literatur: Nezaket Ekici: *Alles was man besitzt, besitzt auch uns*, Ausstellungskatalog Haus am Waldsee, Berlin 2015. Nezaket Ekici: *Personal map*, Bielefeld, Herford 2001.

## Literatur

Bundesverband Theaterpädagogik (BUT) 2019: Ausschreibung Multiplikator\*innen Fortbildung, in Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZFTP), Heft 74, Schibri, S. 77  
Karl Marx (1862): Die Brotfabrikation, in: Karl Marx, Friedrich Engels: Werke (MEW), Band 15, Berlin/DDR, 1961, Dietz-Verlag, S.557

## Theaterpädagogik in Japan – Eine Spurensuche

Otone Sato

Gibt es eine Theaterpädagogik in Japan? Wenn ja, in welcher Form? Wie hat diese sich entwickelt? Nach den anfänglichen Fragen zu meinem Masterarbeitsthema stellte sich während der Vorrecherche heraus, dass in Japan unterschiedliche Definitionen der Theaterpädagogik verwendet werden. Daher beschloss ich, in meiner Arbeit nicht nur eine Entwicklung zu verfolgen, sondern mich auf die Suche nach den Spuren der Theaterpädagogik in Japan zu begeben.

Ich stellte fest, dass aktuell diverse Spuren der Theaterpädagogik zu finden sind, die sich in ihrer Bezeichnung, Intention, Organisation und der Praxis voneinander unterscheiden. In meiner Forschung setzte ich mich speziell mit zwei Entwicklungen auseinander, die sich auf der einen Seite stark der Bildung, auf der anderen Seite dem Theater als soziales Medium zuordnen lassen. Trotz der Uneinheitlichkeit und Definitionsverwirrung könnten diese heterogenen Spuren zukünftig in einen wechselseitigen Austausch gebracht werden und sich gegenseitig bereichern. Um dies zu ermöglichen wäre ein gemeinschaftliches Bewusstsein unerlässlich, welches sich selbst nach innen und außen hin erklären kann und sich in der Wissenschaft zu verorten weiß. Wie aber eine Mitarbeiterin des Setagaya Public Theatre in Tokyo beschreibt, besteht die gegenwärtige Aufgabe im ersten Schritt darin, zu erkennen, dass überhaupt eine Identitätsproblematik existiert.<sup>1</sup> Darüber hinaus muss zuallererst das Theater selbst als Teil der kulturellen Bildung und nicht lediglich als eine Form der Unterhaltungsindustrie Akzeptanz in der japanischen Gesellschaft finden.

### Die Übersetzungsfrage: Theaterpädagogik als *engeki kyōiku*

Um eine international vergleichende Forschung durchzuführen, galt es am Anfang der Untersuchung eine adäquate Übersetzung des Begriffs zu finden. Als wörtliche Übersetzung der deutschen Theaterpädagogik schien mir die Bezeichnung *engeki*

(Theater) *kyōiku* (Erziehung) naheliegend. Hiroyuki Tomita, der in den 1990er Jahren erstmals den Begriff des *engeki kyōiku* theoretisiert hat, nahm an, dass *engeki kyōiku* in der Meiji-Zeit (1868-1912) begann, als die Missionsarbeiten des Christentums erlaubt und in Missionsschulen geistliche Dramen mit den Gläubigen praktiziert wurden. Als Theater für und mit Kindern wurde *engeki kyōiku* später vermehrt in der Schulbildung eingesetzt. Vor allem mit der Einführung der demokratischen Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich das Bildungssystem in seiner Vielfalt. In den 1970er Jahren begannen schließlich theoretische und methodische Abhandlungen aus dem Westen übersetzt zu werden, wodurch Begriffe wie *Theatre in Education* oder *Drama in Education* Einzug in das Verständnis des *engeki kyōiku* fanden. Nachdem die westlichen Einflüsse Japan erreichten, wurde zunehmend auch die inhaltlich-theoretische Auseinandersetzung sichtbar. Doch obwohl die Bedeutung des *engeki kyōiku* sich im Laufe der Zeit immer stärker erweiterte, existieren bis heute weder ein vereinheitlichtes Studienfach noch eine Ausbildung hierfür. Häufig kommt *engeki kyōiku* an den Universitäten nur als ein Theaterfach innerhalb der Geisteswissenschaften vor oder innerhalb des Sprachstudiums in Form der Anwendung theatraler Methoden.<sup>2</sup>

Mir wurde zwar klar, dass bei *engeki kyōiku* das Theater dem Bildungssystem untergeordnet war, ich entschied mich jedoch aufgrund der Historizität und der theoretischen Basis für diesen Begriff.

### Theaterpädagogik als *gakugei*: Setagaya Public Theatre in Tokyo

Meine Forschung bestand aus zwei Teilen und begann mit einer Dokumentenanalyse. Diese führte ich durch, indem ich sämtliche wissenschaftliche Aufsätze der digitalen Datenbank CiNii<sup>3</sup> in Japan sichtete, die in Zusammenhang mit dem Begriff des *engeki kyōiku* stehen. Von den anfänglich 278 Dokumenten filterte ich schließlich

22 wissenschaftliche Arbeiten heraus, die ich in Kategorien einteilte und auswertete. Das Ergebnis dieser Untersuchung soll hier auf das Kürzeste zusammengefasst werden. Die Analyse der Materialien veranschaulicht, wie im Laufe der Zeit neben dem Begriff *engeki kyōiku* eine Erweiterung der Definitionen stattgefunden hat, die durch den Mangel einer einheitlichen Theorie zu einem Sammelsurium an unterschiedlichen Bezeichnungen führte. In den Diskursen wird immer wieder auf Theorien bestimmter Persönlichkeiten aus der Vergangenheit und der Gegenwart, wie beispielsweise Hiroyuki Tomita oder Oriza Hirata verwiesen. Durch das Fehlen einer fachlichen Disziplin ist jedoch weder eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch vorhanden, noch ist eine Selbstverortung innerhalb des Wissenschaftssystems möglich. Dies führt wiederum zu fehlenden Institutionen und Ausbildungsstätten, wodurch nur ungenügend Lehrkräfte vorhanden sind, die sich mit der Theaterpraxis auskennen.

Während nun die Dokumentenanalyse als theoretische Grundlage zum aktuellen Forschungsstand des *engeki kyōiku* diente, setzte ich im zweiten Teil meiner Forschung den Schwerpunkt auf die praktische Arbeit. Bei der Interviewanalyse wertete ich ein Gespräch aus, das ich im April 2019 mit Frau Minako Eshi vom Setagaya Public Theatres in Tokyo durchgeführt hatte. Das Setagaya Public Theatre, das im Jahr 1997 vom Stadtbezirk Setagaya in Tokyo errichtet worden ist, widmet sich vor allem dem zeitgenössischen Theater und Tanz. Wie die meisten Theaterhäuser in Japan verfügt dieses über kein eigenes Ensemble und fungiert vielmehr als eine Gastspielstätte. Neben den Bereichen der Produktion und Vorstellung engagiert sich eine Abteilung seit der Eröffnung des Hauses intensiv für lokale Theaterprojekte mit den Bewohner\*innen des Stadtbezirks. Diese eigene Abteilung wird als *gakugei* (Bildung und Kunst) bezeichnet. Die *gakugei*-Abteilung bietet unterschiedliche Workshops für Bürger\*innen aus dem Stadtbezirk Setagaya, um sich gemeinsam mit der Theaterpraxis auseinanderzusetzen. Beispielsweise veranstalten sie jedes Jahr das

## Theaterpädagogik in Japan



Foto: Ryoichi Ogino

Projekt *Die Geschichten aus der Region*, in dem über Monate hinweg gemeinsam zu einem Thema ein Stück erarbeitet wird, das schließlich mit einer öffentlichen Vorstellung abschließt. Darüber hinaus finden Kooperationen mit Schulen statt, in denen Lehrer\*innen hinsichtlich ihrer Unterrichtsgestaltung beraten werden oder die Mitarbeiter\*innen des Theaterhauses direkt für die Schüler\*innen Workshops geben. Auf meine Frage hin, ob man *gakugei* nicht auch als *engeki kyôiku* bezeichnen könnte, stellt Frau Eshi fest, dass sie die Bedeutung des *engeki kyôiku* nicht wirklich versteht. Dafür beschreibt sie das Verständnis des Theaters der *gakugei*-Abteilung: „Wir betrachten das Theater als eine Art Medium, wodurch Menschen ihre Gedanken austauschen oder sich mitteilen können. Das haben wir für uns sehr klar definiert. (...) Sich mit allen über das Thema und ihre Erfahrungen zu unterhalten (...) und das körperlich darzustellen. Diesen ganzen Prozess bezeichnen wir als Theater.“<sup>4</sup> Dass ein Theaterhaus solch ein klares Konzept hat, ist dabei nicht selbstverständlich. Als im Jahr 2010 das sogenannte *Theatergesetz* vom Amt für Kunst und Kultur in Kraft trat, welches die *Unternehmung zur Verbreitung von Bildungsmaßnahmen* verlangte, zählte das Setagaya Public Theatre zu einer der fünf ausgewählten fortschrittlichen Institutionen in Japan, die dem *Theatergesetz* zu folgen hatten. Dennoch gibt es bis heute weder eine ein-

heitliche Definition des Begriffs noch eine standardisierte Praxis, so dass sich jedes Theaterhaus intern bemüht, dem Gesetz entsprechende Konzepte zu entwickeln. Ein Hindernis zur Verbreitung solcher Unternehmungen sieht Frau Eshi ferner in der Auffassung der Bildungsinstitutionen hinsichtlich des Theaters: „Die Schulen verhalten sich gegenüber dem Theater häufig so, als wäre es eine Selbstverständlichkeit, dass wir ehrenamtlich arbeiten. Sie glauben, dass Leute wie wir ohnehin nur das tun, worauf wir Lust haben.“<sup>5</sup> Diese Ansicht der Bildungseinrichtungen ist ein weiterer Grund, weshalb *engeki kyôiku* sich bisher nicht als eine wissenschaftliche Disziplin etablieren konnte. In Japan wird Theater mit kommerziellen Betrieben assoziiert, die durch namhafte Musicals oder prominente Schauspieler\*innen bekannt sind. Diese Annahme lässt sich bis weit in die Vergangenheit zurückverfolgen, als das traditionelle Kabuki-Theater als Unterhaltungsmedium zwar im Freudenviertel beliebt, in der Gesellschaft jedoch als sittenwidrige Veranstaltung verpönt war. Auf diese Weise entwickelte sich das japanische Theater lange Zeit fernab der Gesellschaft und vor allem fernab des Bildungssystems. Obwohl der Staat offensichtlich einer Annäherung des Theaters und des Bildungswesens entgegenblickt, scheint diese Kluft zwischen Theater und Bildung bis heute noch schwer überwindbar zu sein.

## Anmerkungen

1 Vgl. Eshi Minako: „Kyôiku fukyû jigô“ wo meguru yôgo no konran. In: Yasuo Itô (Hrsg.): *Geijutsu to kankyô – gekijô seido, kokusai kôryû, bunka seisaku*. Tokyo 2011. S. 30-43

2 Vgl. Tomita, Hiroyuki: *Engeki kyôiku*. In: Heibonsha (Hrsg.): *Encyclopedia Heibonsha*. Band 2. Tokyo 1995. S. 729

## Ausblick

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördert bereits seit 49 Jahren den kulturellen Austausch zwischen Deutschland und Japan, bei dem auch die Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen von maßgeblicher Bedeutung ist. Wie könnte in Anbetracht dieser Entwicklungen die zukünftige Kooperation in der Theaterarbeit zwischen Deutschland und Japan aussehen? Welche Art gemeinsamer Forschung in Zusammenhang mit der Theaterpädagogik wäre möglich?

Ein interessanter Ansatz wäre eine historisch vergleichende Forschung hinsichtlich der Entwicklung der Theaterpädagogik in Deutschland und Japan, zumal diese sich in der Vergangenheit immer wieder gegenseitig beeinflusst haben. Durch den Vergleich ließe sich ein eigenes Verständnis der Theaterpädagogik in Japan entwickeln, welches zur Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin beitragen könnte.

Auf die gemeinsame Theaterarbeit bezogen, könnten - aufgrund von Sprachbarrieren - Theaterformen angemessen sein, deren Schwerpunkt auf der körperlichen Darstellung liegt. Thematisch ausgerichtete partizipative Formate wären ebenfalls angebracht, da auf diese Weise jede\*r Teilnehmer\*in eigene Erfahrungswerte und den eigenen kulturellen Hintergrund miteinbringen könnte.

Meines Erachtens ist für beide Arbeitsfelder jedoch essenziell als Erstes auszuarbeiten, auf welcher gemeinsamen Basis ein Projekt beruht und das eigene Selbstverständnis mit dem des Anderen abzugleichen. Denn wie wir am Beispiel des Begriffs *engeki kyôiku* gesehen haben, impliziert selbst eine wörtliche Übersetzung nicht den gleichen Bedeutungsinhalt.

Hierfür ist ein kritischer Umgang mit der eigenen Sprache und Kultur ebenso wichtig wie die intensive Kommunikation miteinander.

3 CiNii Articles (National Institute for Informatics): <https://ci.nii.ac.jp> (letzter Abruf: 03.01.2020)

4 Interview mit Minako Eshi. Tokyo 2019

5 Ebd.

## Mpumalanga Rising: We are all meant to shine! Über ein Theaterprojekt in Südafrika oder: Schöner Scheitern auch für Fortgeschrittene oder: Gut gemeint ist lange noch nicht gut!

Sandra Anklam

### Der Rahmen

Im Oktober 2019 hat sich ein multi-professionelles, interdisziplinäres und intergenerationelles Künstler\*innen-Team aus Deutschland und Südafrika auf den Weg in die Region Mpumalanga gemacht, um ein Theaterprojekt zu realisieren.

Im Laufe einer Woche haben wir mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Schulen sowie mit Bewohner\*innen vor Ort künstlerisch gearbeitet: In verschiedenen Workshops (Theater, Musik, Clownerie, Bildende Kunst, Jonglage) wurde mit Ausschnitten eines Textes von Marianne Williamson zu den Themen Selbstermächtigung, Ausdruck von Sehnsüchten und Ängsten experimentiert.

Das Ergebnis mit dem Titel „Mpumalanga Rising – We are all meant to shine!“ mit annähernd fünfzig Beteiligten, vor hinter und auf der Bühne war an drei Tagen in Südafrika in der Region Mpumalanga zu sehen: Auf dem Gelände einer Vorschule in Witbank, im Hof einer Schule für sogenannte „Special Learners“ in Middleburg, sowie in einer Township in Witbank.

Das Ensemble bestand aus Menschen zwischen sechs und sechzig Jahren aus NRW und Mpumalanga, Südafrika.

Das ehrenamtliche Künstler\*innen-Team setzte sich aus einer bildenden Künstlerin, einem Saxophonisten, einem Percussionisten, zwei Clowns, einem Bassisten, einem Jongleur, einem Sänger, einem Keyboarder, einer Theaterpädagogin als künstlerischer Leitung, sowie aus diversen Unterstützer\*innen (u.a. fünf Schüler\*innen aus Wuppertal) zusammen. Die Gruppe und die Arbeit wurden von einem Filmteam begleitet, das eine Dokumentation über das Projekt produziert. Initiiert wurde das Projekt von einem Wuppertaler Lehrer, der eine langjährige Kooperation mit zwei Schulen in Mpumalanga betreibt, in dessen Rahmen unter anderem diverse Schulgebäude gebaut wurden.

### Die Fragen

Ein vornehmlich aus Deutschland stammendes Team mit Menschen, die zu einem großen Teil noch nie vor Ort waren, fliegt für drei Wochen nach Südafrika und soll dort Kunst an Kinder, Jugendliche und Erwachsene vermitteln? An eine Gruppe von Menschen, die bis zur Ankunft der Künstler\*innen und Vermittler\*innen noch gar nicht weiß, dass diese kommt, geschweige denn ein Kulturprojekt mit ihnen initiieren will? Für mich als (eingesprungene) künstlerische Leitung ein schwieriges Unterfangen. Wem begegnen wir vor Ort? Wie kann der formulierte Anspruch, eine möglichst diverse Gruppe (Vorschulkinder, Bewohner\*innen aus der Township, sogenannte Special Learners, Jugendliche, etc.) zusammen zu stellen umgesetzt werden? Was interessiert die Menschen dort? Was wollen und können wir in der Kürze der Zeit vermitteln? Wie kann es einem aus Mitteleuropa angereisten, mehrheitlich weiß positioniertem Team gelingen, inspirierende Arbeit anzuregen, ohne in „kulturimperialistischer“ Manier Konzepte, Ideen und eurozentristische Annahmen mit kulturhegemonialen Zügen überzustülpen? Kann Teilhabe und Mitgestaltung der Beteiligten trotz sehr rudimentärer Projektvorbereitung und Verankerung mit den Menschen vor Ort gelingen – und wenn ja, wie?

### Das Thema

Um gleichzeitig offen und vorbereitet zu sein, gingen wir mit einem Gedicht (s.u.) von Marianne Williamson als künstlerischen Impuls in das Projekt. Das Gedicht wurde von Nelson Mandela in seiner Antrittsrede als Präsident zitiert. Annahme war hier, dass es zum Einen für Menschen unterschiedlichen Alters Rezeptions- und Ausdrucksmöglichkeiten bietet: Es evoziert gleichermaßen Bilder und Szenarien von Licht und Dunkelheit, von Sehnsucht und Angst wie von Ermutigung und Ermächtigung. Es lässt assoziatives und konkretes

Arbeiten an unterschiedlichen Aspekten und Motiven zu. Zum Anderen war die Hypothese, dass ein Bezug zu Nelson Mandela auch heute noch, über hundert Jahre nach seiner Geburt zumindest einen Diskurs anregen könnte, denn auch unter jungen Menschen und auch in der Popkultur ist Nelson Mandela sehr präsent, auch wenn er bei weitem nicht (mehr) von allen Südafrikaner\*innen als Held gefeiert wird.

„Our deepest fear is not that we are inadequate.  
Our deepest fear is that we are powerful beyond measure.  
It is our light, not our darkness  
That most frightens us.  
We ask ourselves  
Who am I to be brilliant, gorgeous, talented, fabulous?  
Actually, who are you not to be?  
You are a child of God.  
Your playing small  
Does not serve the world.  
There's nothing enlightened about shrinking  
So that other people won't feel insecure around you.  
We are all meant to shine,  
As children do.  
We were born to make manifest the glory of God that is within us.  
It's not just in some of us;  
It's in everyone.  
And as we let our own light shine,  
We unconsciously give other people permission to do the same.  
As we're liberated from our own fear,  
Our presence automatically liberates others.“

(Williamson, 1992, S.190)

### Die Stolpersteine

Wir reisen an und niemand ist da. Wir finden Menschen, die Lust haben, mitzumachen, jedoch keine Schnittmenge für gemeinsame Arbeitszeiten: Die Vorschulkinder sind in der Vorschule. Die Jugendlichen zum Teil in der Abendschule. Einige der Erwachsenen arbeiten oder versorgen am Nachmittag ihre Kinder und Familien. Ab 18 Uhr ist es dunkel und der Probenort auf dem Schulgelände in der Township hat keinen Strom. Die Schüler\*innen der Schule für Special-Learners kommen aus einer 40 km

## Mpumalanga Rising: We are all meant to shine!

entfernten Stadt und müssen von A nach B transportiert werden. Wir haben nur ein Auto. Die Schulen sind nicht informiert. Die Eltern auch nicht. Die Zeit rennt. Wir bilden Gruppen. Wir organisieren waghalsige Fahrten. Wir legen Spielorte und Termine fest. Wir werfen Alles über den Haufen, weil Spielorte wegfallen. Weil täglich neue Spieler\*innen dazukommen oder wegbleiben. Wir planen neu. Wir verwerfen. Wir improvisieren. Wir organisieren Essen, Trinken und Wasser, um die funktionsuntüchtigen Toiletten nutzen zu können. Wir schreiben Briefe (es gibt keinen Drucker, geschweige denn einen Kopierer in der Nähe) an Eltern und fahren an Schulen, um die Schulleiter\*innen der beteiligten Schüler\*innen um Freistellung für die Auftrittstage zu bitten. Wir motivieren uns gegenseitig. Wir zweifeln. Wir fluchen. Wir fangen wieder von vorne an. Wir proben auf staubigem, windigem Gelände. Wir frieren und schwitzen. Wir lachen hysterisch. Wir überlegen, wie wir mit einer Gruppe von fast fünfzig Menschen – darunter fünfjährige Wirbelwinde, fünfzehnjährige Haudegen und unterschiedlich engagierte und involvierte Beteiligte mit ihren jeweiligen Befindlichkeiten – in der Township auftreten können, ohne dass uns jemand verloren geht. Wir stehen unter Stress. Wir managen eine Krise nach der Anderen. Aus acht Proben Tagen sind insgesamt acht Proben-Stunden verteilt auf vier Tage geworden. Wir organisieren das Chaos und erfreuen uns an der Entwicklung der Bausteine zum Stück: Die Musiker werden manchmal schon eine Band, die Vorschulkinder hämmern

manchmal schon synchron auf den selbstgestalteten Cachons, die Spieler\*innen sprechen manchmal schon annähernd chorisch Teile des Gedichtes, schleudern ihre Pois und Zauberstäbe durch die Luft und die Clowns-Kinder feilen an ihren Choreografien. Und am nächsten Tag fangen wir wieder von vorne an, weil neue Menschen dazu kommen, andere wegbleiben, einige Alles vergessen zu haben scheinen oder Sonntag ist und Alle zur Kirche gehen oder lieber Fußball spielen wollen. Oder weil die häufig geäußerte Mitteilung, dass Alles kein Problem sei sich nicht als Lösungs- sondern als Zeitschindungsformel herausstellt. Soweit, so „normal“. Kennen wir aus Bochum, Remscheid, Dortmund und Wuppertal. Nur dass mal wieder kein Wasser für die Toiletten da ist. Nur dass wir vor Anbruch der Dunkelheit aus der Township raus sein sollten. Nur dass die meisten Teilnehmer\*innen in vielen Fällen nicht per Email oder Telefon zu erreichen sind. Nur dass wir uns unserer Privilegien unter denen wir „normalerweise“ arbeiten und leben dürfen nur all zu deutlich im Bewusstsein haben.

### Die „magic moments“

Nach acht Stunden Proben passiert das Wunder, dass fast immer passiert, wenn zu wenig Zeit da ist. Und es ist immer zu wenig Zeit da! Dass fast immer passieren kann, wenn Menschen gemeinsam Theater machen: Die Premiere findet statt und die Spieler\*innen leuchten! Das Publikum lässt sich verzaubern. Die Spieler\*innen tanzen und strahlen auf der Bühne, stolpern, tanzen weiter und verführen mit ihrer Spielfreude, ihrem Mut und den gemeinsam geschaffenen Bildern das Publikum: We are all meant to shine!

Mpho, neunzehn Jahre alt, möchte Soldat werden. Er spricht Teile des Gedichtes. Wir proben jeden Tag einzeln bevor die anderen kommen im Gehen in unterschiedliche Geschwindigkeiten und Haltungen den Text. Am dritten Tag sagt er: „Dieses Gedicht ist mein Text. Das bin ich!“

In einer Improvisation, die einen sehr strukturierten Rahmen vorhält (nur gerade Linien laufen, Richtungswechsel nur über 90°-Wendungen, Freeze-Elemente einbauen, Kopf und Wirbelsäule aufrecht halten, etc.), beginnen einige der Spieler\*innen plötzlich, sich sehr frei tänzerisch zu bewegen, die vorgegebene Form durch ihren

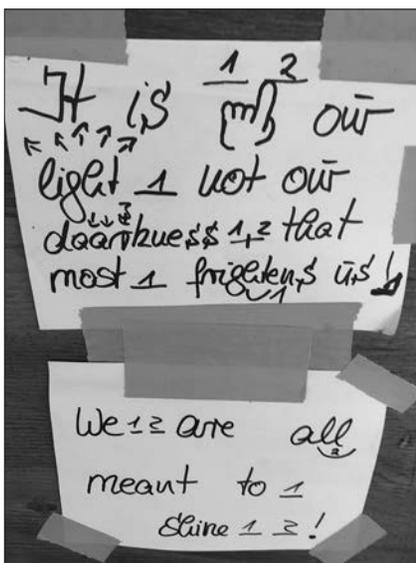
eigenen Ausdruck zu erobern. Später sagt Sihle, fünfzehn Jahre: „Das ist unsere Kultur, so tanzen wir hier!“ Er bringt den deutschen Spieler\*innen diese Schritte bei – die südafrikanischen Spieler\*innen kennen die Schritte alle - und sie werden Teil der Vorstellung.

Die Mutter von Collin, der siebzehn Jahre alt ist und die Schule für Special Learners besucht, sagt nach der letzten Vorstellung: „Danke! Vielleicht denkt ihr, dass ihr etwas Kleines gemacht habt. Aber für meinen Sohn ist das die Welt! Er hat mir jeden Tag vorgespielt, was ihr gemacht habt und – es ist ein Wunder: Er spricht plötzlich in ganzen Sätzen!“

### Das Fazit

Als Theaterpädagogin schwanke ich zwischen Scham, Erleichterung und Stolz über das Projekt. Ich möchte gerne laut in die Welt der Kunstvermittler\*innen rufen: Lasst auf jeden Fall die Finger von einem Projekt, das weder in tragfähige Strukturen eingebunden ist, noch hinreichend Zeit, Konzeption und Erfahrungs- und Reflexionsräume bereit hält, um auch nur annähernd professionell zu sein! Professionell nicht ausschließlich im Sinne der Theaterkunst, sondern vielmehr im Sinne der Theaterpädagogik mit einer reflektierten machtsensiblen Haltung der eigenen Arbeit und den (Aus-)Wirkungen gegenüber. Und: Ich möchte diese Erfahrung nicht missen.

Wenn wir konstatieren, dass Kultur immer als wechselwirksame Kommunikation verstanden wird, in der spielerisch und experimentell mit Fragen hantiert wird, dann war das Projekt ein kleiner Erfolg. Wenn wir uns anschauen, wie viele Flugmeilen, Stunden, ehrenamtliche Arbeit, Tränen, Euros und Energie in das Projekt geflossen sind, dann war es ein Misserfolg auf ganzer Linie. Wenn wir uns fragen, wie nachhaltig, partizipativ und wirksam diese Arbeit war, dann lautet eine Antwort: Wenig. Eine andere: Sehr für einzelne Menschen und Momente. Vielleicht am meisten für die beteiligten Künstler\*innen. Schöner Scheitern auch für Fortgeschrittene könnte der Untertitel des Projektes sein. Wenn Scheitern ein Lernen aus Fehlern meint im Sinne Samuel Becketts: „Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.“ (Beckett, 2009, S. 22)



Regiebuch-Provisorium, Foto: Sandra Anklam



Während der Probe, Foto: Sandra Anklam

## Gelingsbedingungen

Aus dieser singulären Erfahrung heraus lassen sich für mich folgende Wunsch- und Gelingsbedingungen für Projekte der Kulturellen Bildung herausarbeiten – und ich scheue mich, zu schreiben „für internationale Kooperationsprojekte“, denn die folgenden Punkte gelten meiner Meinung auch für alle Projekte, die wo auch immer, mit wem auch immer realisiert werden wollen:

1. Eine langfristig vorgeschaltete Einbindung von Strukturen und Menschen vor Ort!
2. Ein formuliertes Interesse und die Konkretisierung von Wünschen und Bedarfen von allen an der Projektent-

wicklung beteiligten Verantwortlichen und Institutionen (Künstler\*innen, künstlerische Leitung, organisatorische Leitung, Sponsor\*innen, Kooperationspartner\*innen)!

3. Das Teilen von Verantwortung und die Möglichkeit von Nutzung von Infrastrukturen vor Ort!
4. Eine klare, transparente, diversitätsbewusste Kommunikation zwischen den Beteiligten!
5. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen, der eigenen Rolle, dem eigenen Kultur- und Vermittlungsverständnis und den eigenen Privilegien!

Zu den Gelingsbedingungen von theaterpädagogischer Arbeit in internationalen

Kontexten gehört meiner Ansicht nach die unbedingte Bereitschaft, sich mit den eigenen Bildern und Begriffen von Begegnung, Kontakt, Kommunikation, Macht und Herrschaft, Othring, Rassismuskritik u.v.m in einen inneren und im besten Fall auch äußeren kritischen Diskurs (mit möglichst vielen am Projekt Beteiligten) zu begeben. Sich und einander zu fragen, warum will ich genau diese Arbeit tun? Was sind für mich inhaltlich wie formal Möglichkeiten und Grenzen meiner Arbeit, meiner Haltung und auch meiner Profession? Welche Vorstellungen teilen wir, welche nicht, wie gehen wir mit divergierenden Vorstellungen und Haltungen um? Wer vermittelt wem welchen Gegenstand aus welcher (auch privilegierten) Rolle heraus? Entdeckte Leerstellen und Grenzen der eigenen Profession sollten unbedingt und offensiv benannt und mithilfe von Expert\*innen minimiert werden.

Nur weil ich eine erfahrene Theaterpädagogin bin, bin ich noch längst nicht in der Lage, gute Theaterarbeit überall und mit allen anzuregen.

Mein Fazit für dieses Projekt lautet zusammengefasst und in großer Demut: Manchmal ist gut gemeint eben lange noch nicht gut!

## Literatur

- Beckett, S. (2009). *Company / Ill Seen Ill Said / Worstward Ho / Stirrings Still*. Frankfurt am Main: Faber&Faber
- Williamson, M. (1992). *A Return to Love: Reflections on the Principles of „A Course in Miracles“*. New York: Harper Collins Publishers

### Brief an die Besucher\*innen des Theaterstücks

Dear visitors,

We're happy to present a play for and with you: Mpumalanga rising!

In a unique cooperation between the local youth, the Little Blessings school, local Witbank residents, and a school for special learners in Middelburg; an incredible play evolved that's supposed to encourage any person to find their own path.

We are 13 people from Germany, who were invited by Rudi Kretschmer to develop something special, locally here in South Africa with you and local artists.

We're beyond proud and thankful that within a week over 40 people participated to realise this project.

We want to connect and touch each other's hearts.

We want to cross borders.

The creativity and the talents that everyone carries - no matter where they're from, no matter what they believe they're capable of - theatre, dance, music, clowning, and manual work ignite potentials, support community and make us one big family. You're able to experience the results on our stage today!

May this be an inspiration for you, to discover your own potential.

When you read the (following) poem by Marianne Williamson, you'll understand our motivation.

We hope you enjoy the play and we want to thank all participants for their support.

Love,

The Mpumalanga Rising team.

## Theaterpädagogik und immersives Theater – Eine Begegnung

Leonora Peuerböck

Unsere Sehgewohnheiten haben sich verändert. Spielkonsolen, Virtual Reality und PC-Games lassen einen anderen Blick auf Erzähltes zu. Durch moderne Technologien wird es uns ermöglicht in der Geschichte zu sein und diese zu beeinflussen. Gerade Virtual Reality hat das Modewort Immersion hervorgebracht. Ursprünglich kommt das Wort aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie untertauchen, eintauchen. Also eintauchen in eine andere Welt, in der man alles um sich herum vergisst. Nun scheint auch das Theater schrittweise nachzuziehen und sich der neuen Rezeptionsgewohnheiten seines Publikums anzunehmen. Interaktive und immersive Theaterformate ermöglichen die Partizipation ihrer Teilnehmer\*innen am Geschehen und ermutigen selbige zur Selbsttätigkeit. Auch die Theaterpädagogik ermöglicht auf eine andere Art und Weise die Selbsttätigkeit der Besucher\*innen an einem Theaterhaus: Dem Publikum wird zusätzlich ein aktives Beschäftigen mit Theater geboten, es kann am Theaterbetrieb partizipieren.

In der Verknüpfung der theaterpädagogischen Erarbeitung und der immersiven Gestaltung eines Theaterstücks, können sowohl die theaterpädagogischen Methoden von immersiven Formen profitieren, als auch umgekehrt. Kompetenzen nicht-professioneller Schauspieler\*innen können genutzt und das Projekt kann an Kreativität, Authentizität und Inhalt dazugewinnen. Außerdem ist so eine doppelte Form der Aktivierung möglich: Einerseits werden die Spielenden in ihrer Selbsttätigkeit gefördert, andererseits das Publikum aus seiner passiven Rolle geholt.

### Immersionelles Theater

Im immersiven Theater werden durch Techniken und Strategien der Publikumsbeteiligung und dem Wegfallen der Vierten Wand, Welten und Geschichten erschaffen, die sich vom herkömmlichen Theater unterscheiden. Frühformen des immersiven Theaters reichen weit in der Zeit zurück: Ursprünge der Praktiken lassen sich in religiösen Zeremonien und Ritua-

len finden, reichen über Antonin Artaud, die Happenings der 1960er-Jahre, bis hin zur Performance.<sup>1</sup> Immersives Theater kann die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verwischen wie es der Professor für immersives und partizipatives Theater Paul Masters im Artikel „Site and Seduction: Space, Sensuality, and Use-Value in the Immersive Theatre“ hervorhebt. Die Möglichkeit immersiver Performances liegt darin, die Beziehungen zwischen Realität und Performance, virtueller und realer Zeit, verschwimmen zu lassen.<sup>2</sup>

Immersion ist etwas Subjektives. Sie geschieht bei jeder Person individuell. Sie bedingt ein Mitfühlen, ein Vergessen der Außenwelt. Das Medium, durch das wir in diese andere Realität versetzt werden, ist variabel. Es kann ein Buch, eine TV-Serie oder eben Theater sein. Der Theaterregisseur Gareth White verwendet in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeit „immersing ourselves“ - das eigene Eintauchen - in andere Erfahrungen, also neue Umgebungen, Kulturen und Situationen, in die wir uns ohne Ablenkungen fallenlassen können. Immersives Theater findet dann statt, wenn eine solche Beteiligung, eine solche Verstrickung des Publikums in das Werk gelingt. Ein Raum wird durch die Anwesenheit eines Publikums zum performativen Raum. Hier können sich performative Beziehungen zwischen Publikum, Umgebung und Performer\*innen bilden, die die Immersion, dieses Fallenlassen, fördern sollen.<sup>3</sup> So können totale, kommunale Erfahrungen durch multisensorische Eindrücke und interdisziplinäre Praktiken für das Publikum entstehen, beschreibt die Wissenschaftlerin und Theatermacherin Josephine Manchon.<sup>4</sup>

Eine Unwiederholbarkeit spezifischer Momente entsteht durch das Partizipieren des Publikums. Trotz wiederholter Aufführungen erlebt jede\*r Zuschauer\*in andere, individuelle Momente, die sich später nicht mehr wiederholen lassen. Das Publikum wird zum potentiellen ‚Hauptperformer‘. Jede\*r Zuschauer\*in ist für seine\*ihre individuell erlebte Story verantwortlich. Die Theatermacherin Jones Kendra weist

den Performer\*innen die unterstützende Aufgabe zu, die Umwelt, in der sich das Publikum befindet, zu erschaffen. Den Darsteller\*innen wird es ermöglicht, das Publikum nicht nur als charakterlose Einheit wahrzunehmen, sondern sie können es als Zusammensetzung einzelner, autonomer Individuen begreifen.<sup>5</sup>

### Ansätze um immersives Theater in die theaterpädagogische Arbeit zu integrieren

Darsteller\*innen in einem immersiven Theaterstück können sich nicht, wie bei einem Bühnenstück, nur auf das vorhergehend Geübte verlassen, sondern sind in ihrer Flexibilität und Improvisationsgabe gefordert. Eigenschaften, die auch in der theaterpädagogischen Arbeit im Fokus stehen.

Das Erschaffen immersiver Welten kann beispielsweise durch das Zusammenfügen von vorgefertigten Szenen, die auf Textgrundlage basieren und interaktiven Teilen, in denen die Zuschauer\*innen mit den Darsteller\*innen interagieren, geschehen. Der Theatermacher Jason Warren schlägt für diese Form des immersiven Theaters vor, die Proben in zwei Stränge zu unterteilen: einerseits sollen die Parts geprobt werden, die überwiegend aus Szenen bzw. vorgegebenem Text bestehen, andererseits sollten Proben stattfinden, die den interaktiven Strang des Stückes behandeln.<sup>6</sup>

Werden die einzelnen Szenen ohne Textgrundlage, sondern mit Improvisationsmethoden erarbeitet, kann ein flüssigerer Übergang zwischen festgelegten Szenen und interaktiven Parts entstehen. Es ist aber auch möglich, die einzelnen Szenen so aufzubrechen, dass sie vor allem auf Charakterdarstellungen und Gesprächen mit dem Publikum beruhen.

Der Dschungel, ein Theaterhaus für junges Publikum in Wien, bot im Jahr 2018 mit „Glaube, Liebe, Glück“<sup>7</sup> ein schönes Beispiel dafür, wie immersives Theater im Zusammenhang mit theaterpädagogi-

gischer Arbeit funktionieren kann. Die Darsteller\*innen beschäftigten sich im Vorfeld mit dem Thema Glück. Das Publikum konnte sich frei durch den Raum bewegen und mit den Darstellenden interagieren, die ihnen Möglichkeiten zur Suche nach dem Glück boten. Auf spielerischer Entdeckungstour zwischen Zelten und dunklen Gängen konnte das Publikum mit den Charakteren des Stückes lange Gespräche führen, Spiele spielen und Übungen durchführen. Die Zuschauer\*innen wurden zu Partizipierenden am Geschehen und die Darsteller\*innen konnten auf Augenhöhe mit dem Publikum kommunizieren. Es wurde eine eigene Welt erschaffen, in die das Publikum mit mehreren Sinnen eintauchen konnte.

So eine Welt lässt sich sehr gut mit Spiellustigen gemeinsam erarbeiten. Gerade die Kompetenzbereiche von Theaterpädagogen\*innen werden bei solchen Stückentwicklungen angesprochen: einen Überblick bewahren können, Flexibilität und das Zulassen von Überraschungen sind für Anleiter\*innen sehr wichtig. Ideen gemeinsam in der Gruppe zu entwickeln und die Regiearbeit in einzelnen Szenen den Darsteller\*innen zu überlassen, können zu einem facettenreichen Theaterstück beitragen. Jason Warren verlässt sich auf die „Autonomous Company“, worunter er die Mitarbeit aller Beteiligten versteht. Wichtig ist, dass alle das Ziel des Projekts im Auge haben und verstehen. Er traut den Schauspieler\*innen auch zu, alleine zu arbeiten und schickt sie in Kleingruppen in andere Räume.<sup>8</sup> Diese Methode, die die Theaterpädagogik schon lange kennt, kann ein immersives Theaterstück profitabler gestalten.

Allgemein lässt sich zur Erarbeitung immersiver Theaterstücke sagen, dass der Fokus im Probenprozess auf die Figurenentwicklung gelegt werden sollte. Möglichst viele Freiheiten in der Gestaltung machen es den Teilnehmer\*innen möglich ihren eigenen Charakter zu erschaffen.

### Eine praktische Übung

Um die dargestellten Aspekte in der Praxis ausprobieren zu können, wird eine Übung vorgestellt, die die Grenze zwischen Darsteller\*innen und Zuschauer\*innen aufzuweichen versucht. Diese eignet sich

nicht nur im Prozess zum immersiven Theaterstück, sondern kann auch in die Gestaltung einzelner Spielclub- und Kurseinheiten einfließen. Die Übung gliedert sich in folgende Teile:

1. Zwei Gruppen vorbereiten: zwei Szenarien wählen, Figurenkärtchen (Name, Charaktereigenschaften, Beziehungen) und Aufgabekärtchen erstellen.
2. Die Teilnehmer\*innen werden in zwei Gruppen geteilt und die Figurenkärtchen verteilt.
3. Raumlauf: Kennenlernen der gezogenen Figur.
4. In Interaktion mit den anderen Figuren treten.
5. Aufgabekärtchen verteilen.
6. Szenerie etablieren.
7. Mit dem Publikum in Interaktion treten.

Bei dieser Übung bereitet die Spielleitung Figurenkärtchen (Pocket-Format) in zwei Farben vor. Diese sollten den Namen, ein paar Eigenschaften zum Charakter der Figur und positive und negative Beziehungen zu den anderen Charakteren derselben Gruppenfarbe enthalten. Die Teilnehmer\*innen können jetzt ein Kärtchen ziehen und auf ein Namensschild den Namen der Figur schreiben und auf ihrer Kleidung befestigen. Die Farbe des Kärtchens kennzeichnet die Gruppenzugehörigkeit. Die Teilnehmer\*innen haben ein paar Minuten Zeit, sich selbstständig mit der Figur vertraut zu machen. Danach werden sie in einen Raumlauf gebeten, der von der Spielleitung angeleitet wird. Diesen gestaltet sie so, dass er die Figurenentwicklung unterstützt (z. B.: Wie geht die Figur, wie bewegt sie sich, wenn sie es eilig hat, hat die Figur besondere Ticks oder Eigenheiten, wie lacht sie, wie kratzt sie sich an der Nase usw.). Geachtet werden sollte zuerst vor allem auf Bewegungsformen, Mimik und Gestik. Im nächsten Schritt treten die Teilnehmer\*innen in Interaktion miteinander. Zuerst nur durch Blicke, dann durch Worte. Sie können sich begrüßen und einander vorstellen. Die Teilnehmer\*innen sollen sich bewusstmachen, wie sie als Figur zu den Anderen stehen. Falls etwas vergessen wird, ist der Blick aufs Kärtchen natürlich immer erlaubt! Abweichungen in der Figur sind herzlich willkommen! Nach dieser Improvisation sollte eine kurze Reflexion stattfinden. Wie war das Geschehen

für die Teilnehmer\*innen? In weiterer Folge wird der Ort des Geschehens sichtbar gemacht. Eine Gruppe etabliert die Szenerie, die vorgegeben ist (z. B. in der Cafeteria, am Friedhof etc.). Die andere Gruppe ‚spielt‘ das Publikum. Dazu bekommt die spielende Gruppe Gestaltungsmittel in Form von Aufgabekärtchen, um das Publikum an der Szenerie partizipieren zu lassen (z.B. ausfragen, was er\*sie schon herausgefunden hat, Aufträge ausführen lassen, Ideen oder Vermutungen ins Ohr flüstern etc.). So wird das Publikum zum aktiven Part der Szenerie und wird von den Spielenden bewusst integriert. Danach können die Gruppen getauscht werden. Die Teilnehmer\*innen können also in die Rolle der Spielenden oder die des Publikums schlüpfen, um danach zu reflektieren, wie die einzelnen Mittel gewirkt und was diese bewirkt haben.

Durch diese Übung kann immersives Theater spürbar vermittelt werden. Durch die Kärtchen, die sich griffbereit in der Hosentasche befinden und auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann, wird Sicherheit gegeben. Gerne kann in die Figurenerarbeitung mehr Zeit investiert werden (Figurendramaturgie schreiben, in Zweier-teams kleine Impro-Situationen schaffen etc.). Durch die Aufgabekärtchen können klare Handlungsanweisungen vergeben werden, die ebenfalls Sicherheit und Mut zum Ausprobieren geben können. Wird die Szenerie schließlich ausgespielt, kann sich die Spielleitung entweder zurücknehmen, das Geschehen nur beobachten und eintreten, wenn Hilfestellungen benötigt werden oder sie streift selbst als Zuschauer\*in durch die erschaffene Szenerie und tritt in Interaktion mit den Teilnehmer\*innen. Besonders wichtig ist die Reflexion danach. Alle Teilnehmer\*innen können ihre individuellen Erlebnisse und Erfahrungen während des Spielens bzw. als Publikum an die Gruppe mitteilen und die Wirkungsweisen der angewandten Gestaltungsmittel können reflektiert werden.

Eine andere Möglichkeit wäre, eine Szene aus einem bereits existierenden Theaterstück zu verwenden, die in eine immersive Szene verwandelt werden soll. So können Inhalt und Rollen des Stückes besser verstanden und vertieft werden.

## Theaterpädagogik und immersives Theater

**Schluss**

Wenn die Theaterpädagogik auf die veränderten Sehgewohnheiten ihrer Teilnehmer\*innen eingeht, kann sie Vorreiterin sein und neue Möglichkeitsräume erschließen. Im Probenprozess immersiver Theaterstücke werden andere Kompetenzbereiche angesprochen, die die Teilnehmer\*innen und die Spielleitung vor neue, spannende Herausforderungen stellen können. Voraussetzung dafür ist, dass die Regie zur theaterpädagogischen Arbeit wird. Die Selbsttätigkeit der Zusehenden verlangt eine andere Arbeitsweise in der Probe. Durch die Interaktion mit dem Publikum sind Improvisation, Flexibilität und Auffassungsgabe von großer Wichtigkeit. Das Publikum, das die daraus resultierende Inszenierung besucht, wird zum wichtigen Teil der Handlung und erlebt in seiner Aktivität eine kommunale Erfahrung.<sup>9</sup> Jede Aufführung wird zu einer anderen. Neue Publikumsschichten können generiert werden und neue Theaterformen können entstehen.



Bezug zum Raum - Bespielung einer ehemaligen Supermarktfiliale  
Foto: Peter Bader

**Anmerkungen**

1 Vgl. Manchon, *Immersive Theatres*. London: Palgrave Macmillan 2013. S. 28

2 Vgl. Masters, Paul „Site and Seduction: Space, Sensuality, and Use-Value in the Immersive Theatre“, In: Machamer Josh (Hg.), *Immersive Theatre. Engaging the Audience*. Illinois: Arts in Society Book Imprint 2017 (S.17-44) S. 20-23

3 White, Gareth, „On Immersive Theatres“, In: Walsh, Fintan; Jestrovic, Silvija; Dean, Tanya (Hg.), *Theatre Research International*

Vol 37, London: International Federation of Theatre Research 2012 S.225

4 Vgl. Manchon, S. 28

5 Vgl. Jones, Kendra, „Re-Imagining Expectation for the Theatrical Event“, In: Machamer Josh (Hg.), *Immersive Theatre. Engaging the Audience*. Illinois: Arts in Society Book Imprint 2017 (S.77-92) S. 82-83

6 Vgl. Warren, Jason, *Creating Worlds. How to Make Immersive Theatre*. London: Nick Hern 2017 S.121-123.

7 Theater foXXfire, „Glaube, Liebe, Glück“, Dschungel Wien: 2018, Regie: Richard Schmetterer und Iris Schmid. <https://www.dschungelwien.at/vorstellung/194> Zugriff: 30.4.2020

8 Vgl. Warren, S. 118

9 Vgl. Manchon, S. 28

**Literaturverzeichnis**

Jones, Kendra, „Re-Imagining Expectation for the Theatrical Event“, In: Machamer Josh (Hg.), *Immersive Theatre. Engaging the Audience*. Illinois: Arts in Society Book Imprint 2017 (S.77-92)

Machon, Josephine, *Immersive Theatres*. London: Palgrave Macmillan 2013

Masters, Paul „Site and Seduction: Space, Sensuality, and Use-Value in the Immersive

Theater.“, In: Machamer Josh (Hg.), *Immersive Theatre. Engaging the Audience*. Illinois: Arts in Society Book Imprint 2017 (S.17-44)

Warren, Jason, *Creating Worlds. How to Make Immersive Theatre*. London: Nick Hern 2017

White, Gareth, „On Immersive Theatre“, In: *Theatre Research International* Vol 37,

London: International Federation of Theatre Research 2012

Theater foXXfire, „Glaube, Liebe, Glück“, Dschungel Wien: 2018, Regie: Richard Schmetterer und Iris Schmid. <https://www.dschungelwien.at/vorstellung/194> Zugriff: 30.4.2020

## Meinungen, Wünsche, Positionen – Theaterpädagog\*innen antworten in Feedback – zusammengestellt aus einer Umfrage des BuT e.V.

Andreas Poppe

Umfragen, Statistiken oder eine aussagefähige Datenlage über Berufszufriedenheit, Berufsfelder, Zukunftsprioritäten bei tätigen Theaterpädagog\*innen in Deutschland sind äußerst selten.

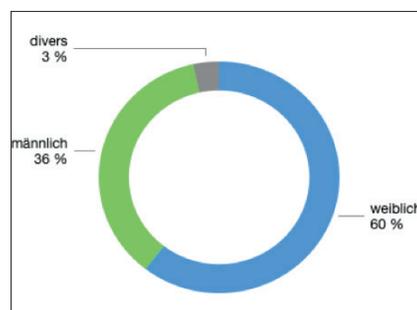
Aus diesem Grund hatte der BuT seine Mitglieder noch kurz vor der Corona-Pandemie bis Februar 2020 um ihre Meinung gebeten. Heraus kam dabei eine Erhebung unter sog. ‚normalen beruflichen Umständen‘. Die Situation während und nach den Einschnitten der Pandemie soll in einer eigenen Befragung zu Beginn 2021 neu recherchiert werden. Trotzdem bleibt das Ergebnis ausschnittshaft. Von den Mitgliedern wollte der Bundesverband etwas über ihre berufliche Situation, ihre fachliche Qualifikation, ihre Einkommen, ihre Zufriedenheit, ihre Tätigkeitsfelder, ihr Klientel erfahren. Der Bundesverband hatte darüber hinaus natürlicherweise ein Interesse zu recherchieren, wie seine Bildungsangebote, Fortbildungen, Veröffentlichungen, Ziele, Öffentlichkeits- und kulturpolitische Lobbyarbeit von den Mitgliedern bewertet werden, um hier auch zukünftig adäquate Programminhalte und Dienstleistungen anbieten zu können. Darüber hinaus war es uns sehr wichtig, halbwegs repräsentative Daten aus der Bundesrepublik zu erhalten. Das ist uns gelungen und es ist ermutigend, weil so aussagefähige Informationen der professionellen Situation aktiver Theaterpädagog\*innen im Land abgebildet werden. Die Umfrage ist vollkommen anonymisiert durchgeführt worden. An keiner Stelle kommen daher persönliche Daten und Antworten zusammen. (s. <https://www.butinfo.de/aktuell/mitgliederumfrage-2019>). An der Umfrage nahmen 86 Personen teil. Auf die Anzahl der Einzelmitglieder gerechnet, sind das etwa 12%. In den ersten 5 Fragen sollte zur beruflichen Situation Stellung genommen werden:

So ist der\*die typische Theaterpädagog\*in BuT weiblich (52 Antworten). Sie\*er ist überwiegend im Alter zwischen 30 und 60 Jahren, wohnt in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen, Berlin, Rheinland-Pfalz oder sogar in Österreich

und übt ihren Beruf mehr als 3 Jahre in der Regel als Vollzeitjob aus. Sie\*er qualifiziert sich hauptsächlich über die Weiterbildungsangebote des BuT und seine Institute sowie über Hochschulausbildungen und arbeitet etwa fünf Jahre selbständig.

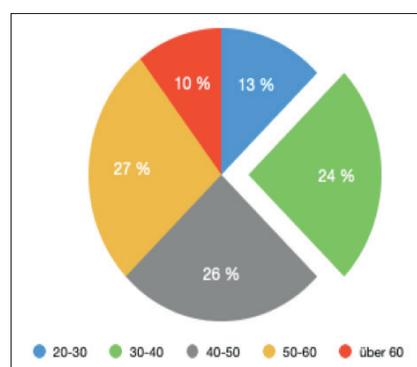
*Ich bin [bitte die biologische Genderzugehörigkeit eintragen]*

52 Antwortende sind weiblich, 31 männlich, drei haben sich als keine von beiden bezeichnet.



*Zum Alter befragt?*

Der Altersdurchschnitt liegt zwischen 30 und 60 Jahren.



*Wohnort?*

Die Häufigkeit der Antworten, aufgeteilt auf Bundesländer: Die Antworten kamen hier, quantitativ gewertet, überwiegend aus Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, gefolgt von Hessen, wesentlich weniger aus Berlin, aus Bayern, sogar vereinzelt aus Österreich und der Schweiz. Aus Niedersachsen gab es dagegen nur 2 Rückmeldungen. Keine Antwort kam aus

Brandenburg, Bremen, dem Saarland, aus Sachsen-Anhalt und Thüringen.

*Ich bin Mitglied im Bundesverband Theaterpädagogik e.V. seit?*

Die Dauer der Mitgliedschaft beeindruckt, ist signifikant hoch und korreliert mit der Zeit, den Jahren der Berufsausübung. Die meisten halten dem Bundesverband bereits über zehn Jahre die Treue.

*Ich habe folgende theaterpädagogische Aus- oder Weiterbildung absolviert bzw. absolviere diese im Moment?*

Die Art der beruflichen Aus- und Weiterbildung, bzw. die berufsqualifizierenden Abschlüsse fächern sich einerseits in Hochschulbildungen und andererseits in BuT-Fortbildungen auf. Dabei sind die meisten Nennungen (47) der BuT-Fort- und Weiterbildung zuzurechnen, gefolgt vom Hochschulstudium. Hochinteressant sind die Nennungen unter Sonstiges, der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Die sind vielfältig und stehen sozusagen an dritter Stelle der Ausbildungsgänge (Jobquereinsteiger\*innen).

*Ich arbeite als Theaterpädagog\*in?*

Die überwiegende Mehrheit der Antwortenden arbeitet etwa seit 10 Jahren in der Branche. Das korreliert mit dem Alter der Befragten und weist auf eine relative hohe Beständigkeit im Berufsleben hin. Junge Kolleg\*innen sind hier lediglich vereinzelt vertreten.

*Ich bin derzeit selbstständig?*

Das antworten 53 Befragte, gefolgt von 36 Antworten mit Angestelltenverträgen. Aus den beigefügten Klartexterläuterungen kann man entnehmen, dass von einigen Befragten der Studierendenstatus in einem BA/MA-Studium oder eine Fortbildungsteilnahme sowie ein Teilzeitstudium mitgerechnet werden.

Meinungen, Wünsche, Positionen – Theaterpädagog\*innen antworten

*Der theaterpädagogische Anteil meiner Arbeit liegt im Moment bei wie viel Prozent?*

Die Frage nach dem theaterpädagogischen Anteil der Beschäftigungen sollte ein Licht auf die Beschäftigungslage werfen. Interessanterweise arbeiten viele unter Vollzeitbedingungen: 34 Befragte geben an 100% theaterpädagogisch zu arbeiten, 13 Befragte arbeiten dagegen nur zu 75%, eine weitere Gruppe, 16 Befragte bis 50% anteilig theaterpädagogisch und eine Gruppe von 22 Befragten ist unter 25% mit theaterpädagogischen Inhalten und Arbeitsweisen beschäftigt.

**Job, Wirtschaftlichkeit**

Es wird angegeben ca. 40.000,00 EUR brutto im Jahr zu erwirtschaften. Häufige genannte Arbeitsplätze und Tätigkeitsfelder sind allgemeinbildende Schulen, kommunale und freie Theater, soziokulturelle Zentren, Angebote der Erwachsenenbildung, Migrationsarbeit in den Sozialverbänden wie Kirchen oder Gewerkschaften.

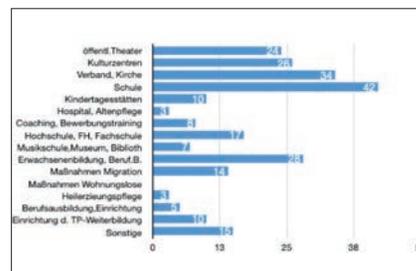
*Mein Bruttojahreseinkommen durch theater-/kulturpädagogische Arbeit beträgt?*

Wenn nach dem Bruttojahreseinkommen gefragt wird, zeigt sich die häufig prekäre Einkommenssituation in Deutschland am deutlichsten. Dieser Wert korreliert natürlich mit Voll- bzw. Nebenbeschäftigungsverhältnissen, wirft aber ein bezeichnendes Licht auf die bundesdeutsche Vergütungsstruktur in kultur-pädagogischen Zusammenhängen. Nahezu alle Antworten bleiben unterhalb der 40.000,00 EUR brutto. Das gilt für Selbständige wie Angestellte gleichermaßen. Naturgemäß ist das für die Erhebung ein entscheidendes Thema, das sich durch die gesamte Umfrage zieht.

*Mein Arbeitsumfeld lässt sich am besten beschreiben als...?*

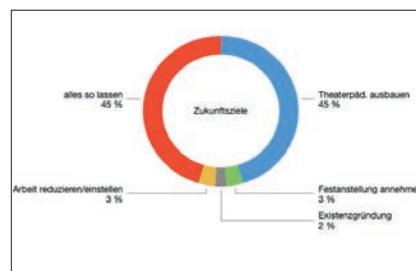
Zur Frage nach den frequentiertesten Arbeitsfeldern waren mehrere Nennungen möglich! Neben der Beschäftigung in der Schule, 42 Antworten, in der Verbands-, Kirchenarbeit, 34 Antworten, sind 28 Befragte in der Erwachsenenbildung tätig. Weiter stammen 26 Nennungen aus soziokulturellen Zentren, 24 kommen aus

kommunalen Theatern, Maßnahmen für Menschen mit Migrationshintergrund sind mit 14 Antworten dabei. In der Lehre, nimmt man hier die Hochschulen und Fort- und Weiterbildungen zur Theaterpädagogik zusammen, sind es in dieser Rubrik insgesamt 40 Antworten. Hier sind interessant die Antworten unter der Rubrik Sonstiges (Klartextantwort): insgesamt 15 Antworten nennen hier Vermittlungsarbeit z.B. in Orchestern, in der Justizvollzugsanstalt, den freien Theatern, dem Amateurtheater, der politischen Bildung, der Arbeitslosenhilfe sowie andere freie Unterrichtsverpflichtungen als weitere zentrale Beschäftigungsfelder.



*Ich möchte in naher Zukunft...?*

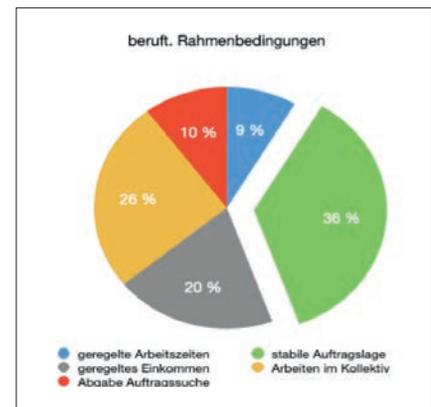
Allgemein befragt: 39 Befragte sind mit ihrer aktuellen Situation zufrieden und 39 wollen ihren theaterpädagogischen Anteil in ihrer Arbeit weiter ausbauen.



*Für mein berufliches Umfeld wünsche ich mir als Rahmenbedingung vor allem...?*

Kaum überraschend ist, dass die Mehrheit der Befragten sich eine stabile Auftragslage wünscht (42 Nennungen). Was aber besonders erwähnenswert ist, ist der Wunsch nach Arbeit in Teamstrukturen, immerhin 30 Nennungen, weiter eine bessere Vereinbarkeit mit dem Privatleben also mit der Familie mit Freunden etc., das haben immerhin 23 genannt. Zu berücksichtigen ist hier wieder der starke Anteil auch der sonstigen Meldungen. Das sind immerhin 22. Sie merken z.B.

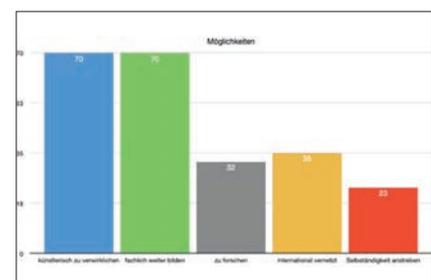
fairen Wettbewerb, Wertschätzung durch Arbeitgeber\*innen, Informationen durch den BuT, die Unkündbarkeit, der kreative Freiraum, die Anerkennung von Umsatzsteuerzusatzzahlung, Förderung der Arbeit mit Erwachsenen, u. a. in der Justizvollzugsanstalt, der Ruf nach Koordination und regionaler Partner\*innenfindung an.



Für die Hälfte der Befragten besteht ein großes Interesse daran, sich fachbezogen, künstlerisch und pädagogisch weiter zu bilden. Das verbindet sich mit dem Wunsch nach beruflich nutzbaren Informationen und praktischen Arbeitshilfen.

*Ich möchte in meinem Beruf die Möglichkeit haben...?*

Die Antworten zur Berufsmotivation: Ich brauche die Möglichkeit, mich künstlerisch zu verwirklichen! Das ergaben z.B. 70 Antworten und die Antwort „mich auch fachlich fortbilden“ wurde ebenfalls 70 Mal genannt. 35 Befragte wünschen sich international vernetzt zu sein, die fachliche Forschung kommt erst an vierter Stelle, 32 Nennungen. Ein eigenes Unternehmen aufzubauen, das wollen immerhin noch 21 Teilnehmer\*innen.



## Meinungen, Wünsche, Positionen – Theaterpädagog\*innen antworten

**Aus den einzelnen Rückmeldungen (Klartextantworten) ergeben sich weitere Prioritäten für die Zukunft des Arbeitsfeldes und des Verbandes!**

Für 80% der Befragten sind die politische Vertretung besonders wichtig, gefolgt von den Publikationen, wie der Zeitschrift für Theaterpädagogik, dem Newsletter in jedem Quartal, den Qualitätszertifikaten und dem vom Bundesverband herausgegebenen theaterpädagogischen Manifest.

*Bei den Veranstaltungen, Fort- und Weiterbildungen und den Publikationen wünsche ich mir folgende Änderungen!*

Aus den im Klartext aufgeschriebenen Antworten herausgelesen, finden sich folgende Vorschläge: Mehr regional bezogene Angebote, explizit in Baden-Württemberg, Norddeutschland und Bayern, mehr Raum für Workshops. Zudem der Wunsch nach mehr aktuellen Informationen zu folgenden Themen:

Freiberuflichkeit, Curriculum, Didaktik, Theater von Anfang an, Marketing, Entlohnung, Internationalisierung, berufliche Anerkennung, Information über Vertragsrechte an Theatern und anderen Bildungsträgern, Arbeit mit Erwachsenen,

Methodik und Didaktik der Theaterpädagogik in der Wirtschaft, Förderstrukturen, Berufseinstieghilfen, Darlehensmöglichkeiten durch den Verband.

Weitere mehr als einmal genannte Kommentare aus den Klartextnennungen. Grundsätzlich wird ein größeres Angebot nach mehr Seminaren und Workshops, Open Spaces, Podiumsdiskussionen etc. zu folgenden Themen vorgeschlagen: mehr und periodische Publikationen auf allen Plattformen, mehr Informationen zur öffentlichen Kulturarbeit, Hochschuldidaktik und Methodendiskurse, Diversitätspädagogik, Theaterpädagogik und Pflegeberufe, kulturpolitische Strategien, Theaterpädagogik und Genderpädagogik, Theater gegen Rassismus, Musiktheaterpädagogik, Digitalität der Theaterpädagogik, Schule aktuell versus Theaterpädagogik, wie kann theaterpädagogische Publizistik aussehen, Theaterpädagogik und PR/CI, Arbeitsweisen in Konfliktsituationen, Arbeit in der Friedensforschung, Marktanalyse, sog. zweckfreie Theaterpädagogik, Manifest-Diskussion, Novellierung, Ethikfragen.

*Ich würde mir für die Zukunft folgende organisatorische Veränderung wünschen!*

Auch dieser Absatz generiert Einzelmeinungen (zitiert aus den Klartextangaben): Es gibt zu wenig regionale Angebote und Netzwerke in der Bundesrepublik und den einzelnen Bundesländern. Wenn welche entstehen, sollte darüber informiert werden, wo diese zu finden sind (ausdrücklich nicht gemeint sind Verbandsstrukturen), die Qualifizierung des BuT als Berufsverband könnte weiter ausgebaut werden, mehr „Multi colored people“ sollten integriert werden, mehr Berichte und Themen auf der Webseite veröffentlichen. Weitere Themen wurden im Einzelnen genannt: einigen Befragten ist es wichtig für und über Theaterpädagogik zu publizieren und dies in die Fort- und Weiterbildung und das Seminarprogramm des BuT (Multiplikveranstaltung) mit aufzunehmen. Darüber hinaus wurden genannt das Einzel- und Gruppencoaching, die TP in der Wirtschaft, die internationale Vernetzung in Europa und der Welt.

*Ich halte es für sinnvoll, eine solche Umfrage regelmäßig durchzuführen*

Umfrage sinnvoll? Dies findet eine Mehrheit der Befragten mit einem Quotient von 4,6 besonders sinnvoll, einer fand das nicht sinnvoll, 6 aber in hohem Maße sinnvoll.

**Quelle**

**#nextlevel:****Theaterpädagogische Sichten auf den digitalen Transformationsprozess.****Ein Rückblick**

Leona Söhnholz

Wie bildet sich der digitale Transformationsprozess in der Theaterarbeit ab? Welche neuen ästhetischen Formen lässt er entstehen? Wie verortet sich die Theaterpädagogik im Kontext von Digitalisierung und welche Rolle nimmt sie ein, um den digitalen Wandel in der Gesellschaft aufzugreifen und mitzugestalten?

Die Fachtagung „#nextlevel: Theaterpädagogische Sichten auf den digitalen Transformationsprozess in der Gesellschaft“ vom 14. – 15. Februar 2020 in Eisenach hat diese Fragen diskutiert. Veranstalter wurde das Fachtreffen von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater und der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Spiel und Theater in Thüringen. Corona-bedingt wurden in den letzten Monaten zahlreiche Angebote der Theaterarbeit digitalisiert und online durchgeführt, wodurch die Diskussion theaterpädagogischer Fragestellungen im Kontext des digitalen Wandels weiter an Relevanz gewonnen hat.

In ihrem Eröffnungsvortrag „Theater und Spiel in einer post-digitalen Welt“ skizzierte die Musikwissenschaftlerin Lisa Unterberg den Wandel hin zu einer Gesellschaft, in der digitale und analoge Lebenswelten nicht mehr klar voneinander zu trennen sind.<sup>1</sup> Den digitalen Transformationsprozess beschrieb sie als umfassenden Kulturwandel, der sich nicht nur auf die technologische Dimension begrenzen lasse, sondern sich auf Wahrnehmungsmuster und Kommunikation auswirke. Insbesondere die Perspektive und Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen sind geprägt durch die Nutzung digitaler Medien. In diesem Zusammenhang betonte Unterberg die Rolle von Theater und Angeboten der kulturellen Bildung, die Kindern und Jugendlichen Diskursräume bieten, in denen sie die Digitalisierung und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen verhandeln und beforschen sowie Ideen für einen reflektierten Umgang entwickeln können. Das Theater müsse an die digital-analoge Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, um ästhetische Zugänge schaffen zu können. Es müssen also neue

Erzählweisen geschaffen werden, die den Lebensweltbezug herstellen.

Wie die theatrale Verhandlung digitaler Phänomene in der Praxis umgesetzt werden kann, stellte die Theaterpädagogin Tabea Hörnlein vom theater junge generation (tjg) Dresden am Beispiel von verschiedenen Theaterprojekten vor. Im Rahmen des europäischen Netzwerkprojekts „PLATFORM shift+“ entwickelte das tjg im Zeitraum von 2014 - 2018 Inszenierungen, die Digitalität und ihre Auswirkungen unterschiedlich diskutierten und reflektierten. Sie schilderte, wie digitale Erzählweisen Zugänge für Kinder und Jugendliche zu theatralen Formen schaffen können und welches ästhetische Potenzial durch den Einsatz digitaler Medien und auch in der analogen Verhandlung digitaler Inhalte erschlossen werden kann. Sie illustrierte an mehreren Beispielen, dass digitale Erzählweisen niedrigschwellig und durchaus auch analog umgesetzt werden können. Die Produktion „#ichmagdicheinfachnicht-mehrso“, in der es um ‚Schlussmachen‘ im digitalen Zeitalter geht, diskutierte den Einfluss von Chatsprache und Emojis auf die Kommunikation. Das Stück ist als analoger WhatsApp-Chat konzipiert. Die Spieler\*innen übertragen schriftsprachliche Kommunikation aus dem Chatmedium ins

mündliche und chorische Sprechen. Der Gesprächsverlauf wird dabei von Autokorrektur und doppeldeutigen Abkürzungen beeinflusst.

Am Beispiel der Produktion „no entry/kein Zutritt“ beschrieb Tabea Hörnlein, wie Kinder und Jugendliche durch interaktive Elemente eingebunden und für theatrale Inhalte begeistert werden können. Mit Tablets wurden die Zuschauer\*innen in diesem Stück durch einen interaktiven Video-Walk geführt. Dabei agierten sie als Avatare, die sich im Theater bewegten und geheime Räume entdeckten. Sie konnten zwischen verschiedenen Routen wählen und so den Spielverlauf beeinflussen. Das junge Publikum nahm die interaktiven Elemente, die an Computerspielstrukturen orientiert sind, sehr gut an, so Hörnlein. Allerdings erforderte die technische Umsetzung einen hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand.

Das Stück „no entry/kein Zutritt“ greift Elemente des ‚Game Theatres‘ auf, das sich auf Prinzipien aus Computer- und Gesellschaftsspielen stützt und diese sowohl digital als auch analog umsetzt. Damit knüpft das ‚Game Theatre‘ insbesondere an die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen an und schafft für diese



Foto: Vincent Kresse

Zielgruppe Zugänge. Christian Rakow (Theaterportal nachtkritik), stellte diese Theaterform vor und gab einen Überblick zur Entwicklung des interaktiven ‚Game Theatres‘ und den Impulsen von Spielmedien für das Repräsentationstheater. Hannes Kapsch und Kaspar Bankert vom Game Theatre Kollektiv „komplexbrigade“ erarbeiteten mit Jugendlichen als Bestandteil der Tagung in einem praktischen Workshop kurze analoge Theater-Games, die von den Tagungsteilnehmer\*innen erprobt werden konnten.

Auf dem abschließenden ‚Basar des Wissens‘, einem Format des Erfahrungs- und Ideenaustauschs, teilten Expert\*innen ihr spezifisches Wissen in Einzelgesprächen. Die Teilnehmer\*innen konnten entweder ein Einzelgespräch buchen und mit den Expert\*innen ihre Fragen diskutieren und Erfahrungen teilen oder als stille Beobachter\*innen die Gespräche an den Thementischen verfolgen. Im konzentrierten Dialog entstand ein intensiver Wissensaustausch über erforderliche Fachkompetenzen, um digitale Räume theaterpädagogisch zu nutzen (Guido Alexius und Tabea Hörnlein) und über theaterpädagogische Zugänge, die durch die Digitalisierung geschaffen werden (Volker List). Außerdem wurden die

digitalen Gestaltungsmöglichkeiten am Beispiel der Tagtool-App (Matthias Plenkmann, Lichtgestalten) und Montagesoftware *nota* als digitale Probestühne (Birk Schindler, VOLL:MILCH) vorgestellt. Gerd Koch diskutierte mit seinen Gesprächspartner\*innen den Spielbegriff im analogen und digitalen Kontext. Christian Rakow vertiefte mit den Teilnehmenden die Diskussionen rund um das ‚Game Theatre‘.

Im Rahmen der Podcast-Reihe „#AUFgenommen“ der BAG Spiel & Theater ist

die Fachtagung in zwei Folgen ausführlich dokumentiert.

In Teil I kann der Eröffnungsvortrag „Theater und Spiel in einer Post-Digitalen Welt“ von Lisa Unterberg nachgehört werden. Teil II der Dokumentation fasst die theaterpädagogischen Praxisbeispiele von Tabea Hörnlein zusammen. Moritz Schwerin und Caspar Bankert vom Kollektiv „komplexbrigade“ stellen die Grundlagen und Methoden des ‚Game Theatres‘ vor. Beide Podcast-Folgen sind online abrufbar unter: [www.anchor.fm/aufgenommen](http://www.anchor.fm/aufgenommen).



Foto: Vincent Kresse

## Anmerkungen

*1 Lisa Unterberg arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg im Metaprojekt „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“. Das Forschungsprojekt untersucht im Rahmen von 14 Projekten an 23 Standorten in ganz Deutschland die Potenziale und Auswirkungen der Digitalisierung für die Kulturelle Bildung. Weitere Informationen unter: <https://www.dikubi-meta.fau.de/>*

## NOTIZEN

### Ehrung „Lifelong Achievement Award“ für Ute Handweg

Am 26. Oktober 2019 wurde Ute Handweg, Geschäftsführerin der BAG Spiel & Theater und Mitherausgeberin der Zeitschrift für Theaterpädagogik, durch den türkischen Theaterverband „Çağdaş Drama Derneği“ (ÇDD)/Verein für zeitgenössisches Drama mit dem „Yaşam Buyo Başarı Ödülü“/„Lifelong Achievement Award“ ausgezeichnet. Der Preis wurde in Adana im Rahmen des 30. Drama-Kongresses, den der ÇDD zum Thema „Uyum/Adaptation“ veranstaltete, überreicht.

Gewürdigt wird besonders ihr nationales wie internationales Engagement in den Feldern von Spiel, Drama und Theaterpädagogik – und das nicht zuletzt auch unter schwierigen Bedingungen und immer in der Einsicht, dass kreatives Drama/ yaratıcı drama eine wichtige Methode demokratischer und ästhetischer Erziehung ist. Ja, Ute Handweg, *lebe* weiterhin in Korrespondenz mit anderen! Dadurch bekommt der Begriff *lifelong* seine *besondere* Bedeutung: Ute Handweg *ist* eine Person mit *vitaler, aktueller, konzeptioneller und organisatorischer* Kraft. Unsere türkischen Kolleg\*innen vom ÇDD haben das erkannt und durch die Verleihung dieses Preises belegt. Zurecht! Ute Handweg engagiert sich fachpolitisch in verschiedenen internationalen Gremien und vertritt unter anderem die Europäische Kinder- und Jugendtheaterwerkstatt EDERED in der Konferenz der Internationalen Nicht-Regierungs-Organisationen (INGO) im EUROPA-RAT.



v.l.n.r.: Ömer Adigüzel, Zeki Özen, Ute Handweg, İhsan Metinnam, Yaşare Aktaş Arnas

Auf Anregung und mit tatkräftiger herausgeberischer Unterstützung durch Ute Handweg kam 2014 ein umfangreicher (485 Seiten) zweisprachiger Sammelband zur „Deutsch-Türkische(n) Kooperation in der Kulturellen Bildung“ (so der deutsche Untertitel) im Verlag kopaed (München) heraus [Ömer Adigüzel, Ute Handweg, Gerd Koch (Hg.): Theater und *community* – kreativ gestalten!/Drama ve Toplum – Yaratıcı Biçim Vermek!]. Prof. Dr. Ömer Adigüzel, der 1. Vorsitzende des ÇDD, gab in der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, Heft 49 (2006), einen Überblick „Zur Entwicklung und gegenwärtigen Praxis des ‚kreativen Dramas‘ in der Türkei“ (S. 26 ff.).

Gerd Koch

*Nach Auskunft des ÇDD wurden bisher mit dem „Yaşam Buyo Başarı Ödülü“/„Lifelong Achievement Award“ ausgezeichnet:*

- 2008: Dorothy Heathcote (UK)
- 2010: Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel (D)
- 2011: John Somers (UK)
- 2012: Prof. Dr. Gerd Koch (D)
- 2013: Prof. Dr. David Davis (UK)
- 2014: Klaus Hoffmann (D)
- 2019: Ute Handweg (D).

## AUS DEM ARCHIV

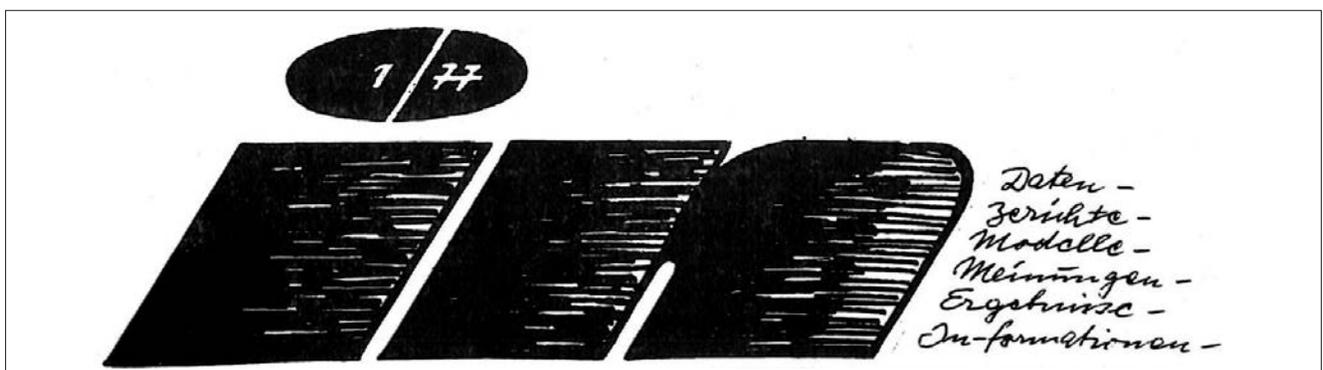
### Rohdaten unterdrückter Stimmen. Das DATP als Archiv theaterpädagogischen Gegenwissens

Andreas Wolfsteiner

Schlägt ein\*e Nutzer\*in die digitale Version des Findbuchs des DATP auf, so wird diese\*r mit einem schmucklosen Interface konfrontiert. Es erweckt den Anschein, als handele es sich um ein konventionelles Dateninstrument. Sucht unser\*e Nutzer\*in dann nach einem für die Theaterpädagogik geschichtsträchtigen Begriff wie etwa „Modell“, spuckt dieses puristisch designte Tool satte elf Treffer aus. Gerade in den 1970er Jahren ist eine regelrechte Konjunktur des Modellbegriffs im theaterpädagogischen Jargon zu verzeichnen. Da ist die Rede von Modellversuchen, Modellinstitutionen, Modellstücken etc. Dies ist insoweit für die Konzeption einer Geschichte des Fachs relevant, als die Theaterpädagogik im damaligen Westdeutschland selbst aus einem „Modell“ hervorgeht. Im Jahr 1979 gründet sich in Niedersachsen der Verein Emsländische Landschaft. Im Zuge einer 1980 gestarteten Kampagne beauftragt dieser bekanntlich Norbert Radermacher mit der Entwicklung eines „Theaterpädagogischen Modells“ für die BRD; über die Station am Lingener TPZ geht daraus in letzter Konsequenz das ITP an der HS Osnabrück/Lingen hervor. Freilich ist heute unter fachgeschichtlichen Gesichtspunkten unstrittig, dass mit Blick auf die DDR und die dortigen theaterpädagogischen Netzwerke auch alternative historische Narrative statthaben. Dies konnte etwa Geesche Wartemann († 2019) im Aufsatz „Abgrenzungen und Anpassungen“<sup>1</sup> (2017) oder auch bereits früher Marianne Streisand im archivtheoretischen Text „Geschichte der Theaterpädagogik“<sup>2</sup> (2010) zeigen. Entfernen wir uns nun von dieser gar nicht so nebensächlichen Zwistigkeit hinsichtlich genealogischer Fragen und widmen uns erneut den Suchergebnissen zu „Modell“ im Findbuch. Überspringt man den Treffer „Modellversuche ‚Künstler und Schüler‘“ in der Sammlung Hans Martin Ritters, stößt man in der Sammlung Peter Steinekes auf eine Handvoll Nummern einer weithin

unbekannten Zeitschrift. Diese trägt den Titel „IN. Daten, Berichte, Modelle, Meinungen, Ergebnisse und In-Formationen“. Fordert man daraufhin das Digitalisat dieser Zeitschriften beim DATP an, erhält man einen kleinen Textkorpus. Dieser besteht aus wenigen, im Do-It-Yourself-Stil der 1970er Jahre gehaltenen Ausgaben. Ob ihrer verwegenen Mischung aus Maschinenschrift, Handschrift und liebevoller Zeichnung erinnern diese an Fanzines des Punk und anderer Subkulturen – wie etwa *Flipside* (USA) oder *Sniffing Glue* (UK). In der „IN“-Ausgabe 1/77 findet sich folgender Hinweis:

„Da die Modellversuchszeitung von uns als ein Instrument der Problem- und Ergebnisdiskussion angesehen wird, bitten wir Sie um Hinweise und Beiträge, die geeignet sind, die Diskussion auf eine breitere Basis zu stellen. In der Geschäftsstelle liegen bereits Materialien zu verschiedenen Projekten, ein Beitrag zum Problem der Übertragbarkeit, Ergebnisse aus Ansätzen wissenschaftlicher Begleituntersuchungen, Karikaturen zu merk- und denkwürdigen Vorgängen im Umfeld unserer Arbeit, Glossen, Diskussionsergebnisse um Zielvorstellungen/Verfahrensweisen, Berichte von Schülern/Lehrern/Künstlern//Eltern usw. vor“.<sup>3</sup> Überdies findet sich in der Fußnote der ersten Seite die Nachricht: „Im Auftrage der Modellversuchsgruppen in Hessen am 1.8.1977 fertiggestellt von Gerhard Funk, Fachmoderator für Kunst/Visuelle Kommunikation“.<sup>4</sup> Nicht nur ist bemerkenswert, wie sehr die sechs Untertitel dieses am Kopierer reproduzierten Typoskripts mit den heutigen Anliegen, Bedarfen und Partizipationserfordernissen eines theaterpädagogischen Archivs resonieren – denn auch hier sind in erster Linie Daten, Berichte, Modelle, Meinungen, Ergebnisse und Informationen gefragt. Zudem werden im zitierten Passus zwei unumstößliche Konstanten theaterpädagogischer Arbeit sichtbar: (1) die fortlaufend zu aktualisierende



Ausschnitt aus der Zeitschrift IN, Ausgabe 1/77 (DATP 15-1)

## Rohdaten unterdrückter Stimmen

Formulierung gesellschaftlich wirksamer Handlungsmodelle, (2) die Notwendigkeit zur Modellierung eines Gegenwissens<sup>5</sup> szenischer Kommunikation.

Wie kommt an dieser Stelle das DATP ins Spiel? Archive sind unterm Strich oftmals institutionell organisierte Versuche, das, was üblicherweise dem zerstörerischen Prozess des Vergessens anheimgestellt ist, zu entreißen. Weniger pathetisch ausgedrückt: Hier wird jener Krempel aufbewahrt, den allzu viele als Abfall, als überflüssig oder als *waste* erachten. Aber ist nicht gerade dies eine notwendig zu entwickelnde Arbeitshaltung der Theaterpädagogik, die marginalisierten gesellschaftlichen Stimmen, die O-Töne aus dem sozialen Off in historiografisch verwertbare Daten umzuarbeiten? In der Datenwissenschaft (data science) unterscheidet man diese Art von Rohdaten in zwei Typen: „captured data“ und „exhaust data“.<sup>6</sup> Mit letzterer Klasse, dieser datenmäßigen „Abluft“, wird all das Überschüssige gefasst, das aufgrund abrupter wissenschaftlicher, künstlerischer und politischer Umschwünge unerwartet relevant wird. Es sind Spuren, die szenisches Handeln unweigerlich hinterlässt. Derzeit befinden wir uns in eben einem solchen Szenario: Aufgrund radikal veränderter ökologischer und biologischer Bedingungen (Klimawandel und Pandemie) ordnen sich sämtliche kulturellen Laufumgebungen neu. Laut prominenter Positionen der Wissenschaftsgeschichte verbinden sich mit derlei Destabilisierungen zugleich eine ganze Reihe drastischer Phänomene: Der Theatralitätsforscher Helmar Schramm († 2015) hat solche Erschütterungen der kulturellen Architektonik als „Entwertungsschübe“ charakterisiert. Er bezieht sich damit auf Konzepte wie Gaston Bachelards „epistemologischen Bruch“<sup>7</sup> (*rupture épistémologique*) oder auch Ernst Blochs „ökonomisch-soziale Blickschränke“<sup>8</sup>. So stellt Bloch in *Das Prinzip Hoffnung* Ende der 1950er Jahre lakonisch fest: „Nicht alle Einsichten und Werke sind in allen Zeiten möglich, die Geschichte hat ihren Fahrplan.“<sup>9</sup>

Was aber bedeutet diese fatalistische Einsicht für ein Archiv der Theaterpädagogik? Wie für das Angewandte Theater, die Theaterpädagogik und die analogen Künste der Gegenwart sind zur Stunde die Hürden hoch, um direkt, geschweige denn in leiblicher Ko-Präsenz in die Gesellschaft hineinzuwirken. Umgehend werden die Rufe nach Digitalisierung laut (und immer lauter). Ähnlich gestaltet sich auch die Lage am DATP: Will dieses ein lebendiges Archiv sein, muss sich eine solche Körperschaft als kommunikativ, forschungsrelevant und im wörtlichen wie übertragenen Sinne „zugänglich“ erweisen. Eben dies ist jedoch aufgrund von Hygieneregeln sowie einer verständlichen Reserviertheit der Nutzer\*innen kaum realisierbar. In der Konsequenz wird eine Kernaufgabe von Archiven arg in Mitleidenschaft gezogen: ihre Funktion als historisches Korrektiv. Denn, neben der Evidenzproduktion seien es vor allem Prozesse der Destabilisierung, Neuordnung und Reorganisation, die im Zentrum der Forschungsarbeit in Archiven lägen, wie Maggie B. Gale und Ann Featherstone im Aufsatz „The Imperative of the Archive: Creative Archive Research“ (2011) feststellen.<sup>10</sup> Nicht selten sei die zu erzielende Verschiebung etablierter historischer Positionen und Perspektiven im Fokus, so die Ausführungen weiter.<sup>11</sup> Auf der anderen Seite wird aufgrund der pandemisch bedingten Dysfunktionalität eine weitere Verantwortlichkeit sichtbar: das Archiv als Zeitkapsel. Dabei geht es um das von äußeren Umständen weitgehend unberührt bleibende Überdauern, ja das Hinüberretten des Vergangenen ins Künftige. Doch was wird im

Falle des DATP bewahrt? Aus historisch-epistemologischer Sicht handelt sich bei nicht wenigen theaterpädagogischen Objekten, wie der gehobene Fund in der Sammlung Steineke nahelegt, um eine Art Gegenwissen; ein Wissen, das sich teilweise hartnäckig gegen Verschriftlichung, Verdattung und Digitalisierung sperrt – sofern es sich ausschließlich in *praxi vitae* entfaltet.

All die Plakate, Programmverzeichnisse, Texthefte und Typoskripte, all das Gekritzel, Geschreibsel und manchmal auch Geschmiere, das sich in den Beständen findet, legt beredtes Zeugnis davon ab, dass Archive mitunter ein widerständiges „Draußen“ kennen, das eben nicht Teil der geltenden hegemonialen Ordnung ist. Dieses „Draußen“ besteht aus all den sozialen und kommunikativen, theatralen und performativen Elementen, die das handlungsseitige Gegenwissen des Gesamts „Theaterpädagogik“ zuallererst bilden.

Auf diese Weise entschlagen sich die gesammelten Rohdaten in vielerlei Hinsicht jenen systemstabilisierenden Rhetoriken und Logiken, die etwa in Staats- und Landesarchiven an der Tagesordnung sind. Was das anbelangt, ist das DATP im besten Sinne ein Gegenarchiv. Sondiert man die auf fast 250 Laufmetern verteilten über 3900 Verzeichniseinheiten (= 26 Sammlungen), ergibt sich gerade nicht der Eindruck, es handle sich um eine Art Spiegel herrschender Machtgefüge. Im Gegenteil. Nach eingehendem Studium der Bestandsübersichten stellt sich Gewissheit darüber ein, dass mittels der lagernden Gegenstände, Medien und Texte jenen sozialen Fraktionen eine Stimme verliehen wird, die üblicherweise keine haben. Dieser Umstand, nämlich dass an diesem Ort die Stimmen eines historischen und gesellschaftlichen „Draußen“ vernehmbar werden, ist ohne Zweifel dem kulturhistorischen Sachverstand der Archivgründerin Marianne Streisand und der sorgsam Verzeichnissarbeit des Archivars Bernd Oevermann seit 2007 geschuldet.

Wenn im Jahre 1988 Gayatri Spivak aus der Perspektive eines dekonstruktiven Marxismus die Frage stellt „Can the subaltern speak?“,<sup>12</sup> lässt sich bezüglich der Bestände des DATP vorsichtig eine positive Antwort formulieren – freilich in aller Bescheidenheit und, verglichen mit Spivaks globalgesellschaftlicher Kritik, im mikrohistorischen Maßstab. Handeln doch die Materialien von gleich mehreren Arten subalternen Daseins. Vernehmbar werden die Stimmen von Subjekten, die im gesellschaftlichen Leben nur eingeschränkte Autonomie, Handlungs- und Wahlfreiheit besitzen. Die Rede ist von Kindern und verarmten Alten, Migrant\*innen und Arbeiter\*innen, Behinderten und Pflegebedürftigen. Dass Geschichte nicht nur, wie der geläufige Allgemeinplatz sagt, von den Siegern geschrieben wird, scheint in diesem Fall als Möglichkeit auf. Analytisch treffsicher hat Jacques Derrida diese Zuversicht in der Studie *Dem Archiv verschrieben. Eine Freudsche Impression* (1995) zum Ausdruck gebracht: „Kein Archiv ohne einen Ort der Konsignation, ohne eine Technik der Wiederholung und ohne eine gewisse Äußerlichkeit. Kein Archiv ohne draußen.“<sup>13</sup>

Der Ort der Aufzeichnung/Niederschrift (Konsignation) des DATP verweist dabei auf ein „Draußen“, das an und für sich genommen ganz und gar flüchtig bleibt: das kommunikative und darstellende Handeln als *paidagōgikē téchnē*, als Kunst und Handwerk der Erziehung im ersten Sinne der griechischen Antike. Auf diesen Horizont hin gilt es, speziell dieses Archiv als ein Modell für weitere theaterpädagogische Arbeiten zu entwickeln – um die Ungleichheit sozialer Klasse und kultureller Herkunft

nachhaltig in die Kritik zu nehmen. Wenn Michel Foucault in „L'archéologie du savoir“ (1969) eine Haupteigenschaft von Archiven darin sieht, dass diese gesellschaftliche Machtgefüge reproduzieren<sup>14</sup>, dann kann die Arbeitshaltung am DATP leicht in einem Satz zusammengefasst werden: Subversion bleibt unser

Geschäft. In diesem Sinne laden wir herzlich dazu ein, über die digitalen Kanäle an der Vermehrung des Gegenwissens teilzuhaben und dieses in konkreten theaterpädagogischen Projekten weiterzudenken. Wir bleiben der grauen Literatur verpflichtet.



Titelblatt der Dokumentation des Studienprojektes Schulspiel im Berliner Modellversuch Künstler und Schüler an der PH 1980 (DATP 11-10)

Andreas Wolfsteiner ist seit März 2020 Professor für Angewandte Theaterwissenschaft am Institut für Theaterpädagogik der HS Osnabrück (Campus Lingen). Mit dem Amt hat er zudem die wissenschaftliche Leitung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP) übernommen.

## Anmerkungen

1 Wartemann, Geesche, „Abgrenzungen und Anpassungen. Eine Professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater“, in: Krankenhagen, Stefan und Roselt, Jens (Hg.), *De-/Professionalisierung in den Künsten. Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens*, Berlin: Kulturverlag Kadmos 2017, S. 126-140.

2 Streisand, Marianne, „Geschichte der Theaterpädagogik. Zur Forschungskonzeption einer Geschichte der Theaterpädagogik im Kontext des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik (DATP)“, in: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Jg. 26, H. 57 (Okt. 2010), S. 5-7.

3 Funk, Gerhard (Hg.), *IN – Daten, Modelle, Meinungen, Ergebnisse und In-formationen. Im Auftrag der Modellversuchsgruppen in Hessen*, Heft 1/1977, o.P., in: *DATP 15-1*.

4 Ebd.

5 Bezug genommen wird auf ein erst kürzlich in der Zürcher Zeitschrift „Cache“ formuliertes Konzept von „Gegenwissen“: Autorenkollektiv, „Selbermachen“, in: *Cache 01: Gegenwissen (2020)*, S. I/1-I/26.

6 Kelleher, John D. und Tierney, Brendan, *Data Science*, Cambridge, MA: MIT Press 2018, S. 78.

7 Bachelard, Gaston, *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des Neuen wissenschaftlichen Geistes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1980, S. 10.

8 Bloch, Ernst, *Das Prinzip Hoffnung. Gesamtausgabe Bd. 5*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1959, S. 147.

9 Ebd.

10 Vgl. Gale, Maggie B. und Featherstone, Ann, „The Imperative of the Archive: Creative Archive Research“, in: Kershaw, Baz (Hg.), *Research Methods in Theatre and Performance*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011, S. 17-40, hier: S. 21.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. Spivak, Gayatri, „Can the Subaltern Speak?“, in: Nelson, Cary und Grossberg, Lawrence (Hg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago: University of Illinois Press 1988, S. 271-314.

13 Derrida, Jacques, *Dem Archiv verschrieben. Eine Freudsche Impression*, Berlin: Brinkmann + Bose 1997, S. 25. (Frz. Erstausgabe: Ders., *Mal d'archive: Une impression freudienne*, Paris: Éditions Galilée 1995).

14 Foucault schreibt hier: „[L]e problème n'est plus de la tradition et de la trace, mais de la découpe et de la limite [...]“ (Foucault, Michel, *L'archéologie du savoir*; Paris: Éditions Gallimard 1969, S. 12).

## REZENSIONEN

**Broich, Josef (2019): ABC der Theaterpädagogik. 10. Ausgabe 2019/2020. Köln: Maternus Verlag. [500 S.; ISBN 978-3-88735-136-6]**

Seit 2001 erscheint regelmäßig alle zwei Jahre der Almanach theaterpädagogischer Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. Das Buch erfasst in der neuesten Auflage 13.866 Einrichtungen und Personen, das ist ein Plus von 246 gegenüber der 9. Ausgabe von 2017/18. Insgesamt 2.031 Einträge wurden geändert. Die drei Kapitel umfassen (1) einen „Sachstandsbericht“ zur Theaterpädagogik, (2) ein nach Postleitzahlen und Leitbereichen geordnetes Register der Einträge für Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein sowie Italien und (3) ein alphabetisches Gesamtregister aller Einrichtungen, Personen und Dienstleister ohne die Schulen. Einrichtungen in anderen deutschsprachigen Gebieten bleiben außen vor. Die Einträge in (2) enthalten den Namen und die Kontaktdaten der jeweiligen Einrichtung sowie Hauptansprechpartner\*innen, Verbandszugehörigkeiten und Rubrikbezeichnung.

Der einführende Blick auf die „Theaterpädagogischen Arbeitsgebiete“ (S. 7) und die „Förderer der Theaterpädagogik (S. 8) trägt nur unwesentlich zum Gehalt bei, denn er gerät zu kurz und wird der Komplexität des Feldes nicht gerecht. In dem „Sachstandsbericht“ werden mancherlei Thesen vertreten, die mit Daten oder Quellenangaben unterlegt sein müssten, um nicht missverständlich zu erscheinen.

Die Einteilung nach Postleitzahlen im Hauptteil ermöglicht die Suche nach Einrichtungen in bestimmten Regionen. Der Nachteil besteht darin, dass keine weiteren Ordnungskriterien zur Geltung kommen (können) und alle Einrichtungsarten hintereinander aufgelistet werden. Das kompliziert die Suche nach anderen Kriterien.

Die Statik eines Buches bedingt ein weiteres, schwerer wiegendes Manko des Registers. Die Einträge können nur von den Einrichtungen durch schriftliche Meldungen korrigiert werden; der Herausgeber ist auf die Mitwirkung der Eintragenden angewiesen. Eine Redaktion, die aktiv recherchiert, wäre nicht zu bewerkstelligen. Das komplizierte Meldeverfahren führt wohl auch zu einigen Schiefträgen. Einige Einträge sind aktuell, andere veraltet und viele bemerkenswerte Einrichtungen fallen durchs Raster. Aber auch Stars der Szene wie Gob Squad, Monster Truck und andere Protagonisten sind nicht registriert.

Dennoch, die Sache lohnt sich, denn wo wollte man sonst anfangen, um halbwegs einen Überblick zu bekommen? Wohl eher nicht bei Google. Daher wäre darüber nachzudenken,

für die kommende Ausgabe zusätzlich eine (womöglich kostenpflichtige) Online-Version des ABC der Theaterpädagogik zu erstellen. Es kostet nicht die Welt, eine Datenbank aufzusetzen, die Eintragsmaske für Einrichtungen und die Suchmaske für Nutzer\*innen zu programmieren. Erstere könnten Veränderungen unkompliziert selbst vornehmen, vielleicht auch zusätzliche relevante Informationen eintragen. Die Suche könnte über verschiedene Parameter erfolgen, unter denen der Postleitzahlenbezirk nur einer wäre. Dennoch und trotz seines beachtlichen Preises von 39,95 Euro ist das „ABC“ ein brauchbares Hilfsmittel.

Christian Gedschold

**Köhler, Norma; Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie (Hg.) (2020): BIOGRAFIEREN auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I. München: kopaed (= Kulturelle Bildung, 48). [200 S.; ISBN 978-3-867 36-448-5; eISBN 978-3-867 36-886-5]**

Das Buch beginnt mit 8 grundlegenden Beiträgen zu „BIOGRAFIEREN ALS ÄSTHETISCHE UND SOZIALE AUFFÜHRUNGSPRAXIS“: Eigenes Leben – Online-Zeitalter – Biografisches Theater überall aber/und welches? – Jedermanns Biografie – Sich Er-, Vor- und Verspielen – Aufmerksamkeitsverschiebungen ... Es folgen wiederum 8 Beiträge, die nun „INTROSPEKTIVEN AUS DER THEATERPRAXIS“ kompetent unter den Gesichtspunkten „MACHTVERHÄLTNISSE UND TABUS DES BIOGRAFIERENS“ zur Kenntnis bringen: Schreibtischarbeit – Habitus und Selbstentfremdung – Dialogische Stückentwicklung – This is not a game – Ästhetik performativen Biografierens – Das Tabu erzählen – Gender biografieren! – Selbstermächtigung und biografische Behauptungen ...

Dieser Sammelband legt deutlich in seinen Titel offen, was den Leser / die Leserin erwarten darf: Die sinntragenden Begriffe sind ‚BIOGRAFIE‘ und (aktivisch / ungewohnt): ‚biografieren‘ – Bühne – Theater – Sozial(e) – Kunst. Die Aktions- und Erkenntnisfelder, die so signalisiert werden, wurden durch 14 AutorInnen jeweils speziell akzentuiert bearbeitet. Ja, es liegt hier ein Arbeitsbuch vor, und zwar in doppeltem Sinne: Es berichtet in großer Pluralität von Wirkweisen des Theaters / der Bühnen als Erfahrungs- und Gestaltungsfelder für biografische und / als soziale / biografische Aktionen mit unterschiedlichen AkteurInnen. Zugleich ist dieses Buch eines, das mittels „Poetischer Vernunft“ (Mariá Zambrano) den Lesenden / die Leserin in seiner / ihrer Biografizität anspricht, so dass gewissermaßen eine

dialogische / analoge und ästhetische, lebensnahe Kommunikation zwischen Buch und LeserIn stattfindet: So, wie die Faktoren von Subjektivität in den Praxis-Beiträgen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, so geschieht auch beim lesenden Subjekt ein Kennenlernen und Bereichern, das eigene Akzentsetzungen, selbst-biografische Kommentierungen und Begegnungen ermöglichen. Ferner: Biografieren auf der Bühne ist auch ein Körper-Kennen-Lernen – wiederum etwas Subjektives und zugleich Geselliges, das auf einem Schau-Platz (teatron) öffentlich prozessualisiert stattfindet, also sichtbar und kommunikabel. Hier darf auch (vermeintlich) Intimes / Privates aus-agiert und -gehandelt werden. Die herkömmliche Trennung in: einerseits Publikum, andererseits: Spielerinnen und Spieler wird zugunsten der wechselseitigen Zubilligung eines Akteurs-Status‘ und seines Wechsels aufgekündigt bzw. mit einem variablen Vorschuss an Möglichkeiten / Ermöglichung versehen. Gesellschaftlich bzw. politik-theoretisch gesprochen: Die „Würde des Menschen“ (siehe Artikel 1 des Grundgesetzes) bekommt lebensweltliche (Be-)Achtung und Plastizität, wenn „BIOGRAFIEREN auf der Bühne“ als „Soziale Kunst“, als verkörperte Lebenskunst geschieht. Das Theater des Lebens, seine Be-Schreibung (also Biografie), bekommt Sichtbarkeit, indem es sich bühnenprofessionell ‚aufführt‘.

Gerd Koch

**Ponce Kärigel, Marco (2020): Hörspiel und Podcast selber machen für Dummies Junior. Weinheim: Wiley-VCH [192 S.; ISBN print: 978-3-527-71704-0, ISB ePub: 978-3-527-82640-7] plus Bonuskapitel „Weitere Audio-Ideen“**

In Corona-Zeiten wurden & werden manche theaterpädagogische Projekte und Theater-Aufführungen gewissermaßen zu HÖR-Spielen. Um dies auch professionell zu bewältigen, ist im Juni 2020 das passende Buch erschienen. Das Buch ist ein Praxis-Hand-Buch, ein Leitfaden dafür, wie etwa Hörspiele und Podcasts zu machen sind, wie hierzu Proben gestaltet werden, wie mit Audio-Equipment umzugehen ist. Ein erweiterter, professioneller ProduzentInnen-Status im Feld der Theaterpädagogik kann so erlangt werden! Der Verfasser empfiehlt sein Buch auch für Kinder und Jugendliche und deren Eltern (siehe homeschooling). Marco Ponce Kärigel hat als musikalischer Leiter in Theaterstücken und Musik-Workshops gearbeitet und theaterpädagogische Angebote für Deutsch lernende italienische SchülerInnen in Italien und in der Bundesrepublik realisiert.

Seit langem arbeitet er zusammen vornehmlich mit Jugendlichen an Radio-Projekten. Unter anderem daraus entstand sein aktuelles Werk-Buch, das mit einem Bonuskapitel „Weitere Audio-Ideen“ zu erstehen ist, in dem er, wie der Autor meldet, „einige weitere interessante Ansätze und Ideen vorstell(t) ...: Hörbücher, Reportagen, ‚Audio-Schularbeiten‘, Audio-Guides, Geräuschcollagen, CDs brennen und vieles mehr. Das Kapitel hat leider nicht mehr ins Buch gepasst, es lässt sich aber bequem und kostenfrei von der Verlags-Homepage downloaden und kommt im gleichen Layout wie das Buch selber daher. Ebenso kann man dort ein umfangreiches Glossar zum Buch downloaden“ ([https://www.wiley-vch.de/de?option=com\\_hop&view=product&isbn=978352717040](https://www.wiley-vch.de/de?option=com_hop&view=product&isbn=978352717040)).

Gerd Koch

**Wrentschur, Michael: (2019): Forumtheater, szenisches Forschen und Soziale Arbeit. Diskurse – Verfahren – Fallstudien. Weinheim, Basel: Beltz Juventa [1068 S.; ISBN 978-3-7799-6116-1 print, eISBN 978-3-7799-5416-3]**

M/eine persönliche Vorbemerkung: Als Mitbegründer der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (KORRESPONDENZEN) habe ich mit Freude registriert, dass der Autor eine große Anzahl von Beiträgen, die in ‚unserer‘ Fachzeitschrift erschienen, für seine umfängliche Untersuchung herangezogen hat. Dafür danke ich ihm – und zugleich den schreibenden Kolleginnen und Kollegen!

Das Buch von Michael Wrentschur hat über 1000 Seiten Umfang! Nach einem inhaltlichen kursorischen „Überblick“ auf nur einer Buchseite (7) bietet es ein außerordentlich feingegliedertes „Inhaltsverzeichnis“ im Umfang von 19,5 Seiten (9-28).

Der Verfasser Wrentschur würdigt die jeweils spezielle (subjektiv-exemplarische, eigen-sinnige) Ausprägung und Kraft seiner Gegenstandsbe- reiche, die der Titel seines Werkes ausweisen: Forumtheater, szenisches Forschen, Soziale Arbeit, Diskurse, Verfahren, Fallstudien. Ein sinnvolles Verfahren: mehrperspektiv, systematisch und beschreibend, reflexiv, partizipativ, begründend-bewertend, entwerfend, pragmatisch.

Meine soziale Theaterarbeit/-Bildung gestalte ich in Perspektiven von „Ortswechsel des Denkens“ (François Jullien), Weltbewusstsein und Lebenswissen (Ottmar Ette), weltbürgerlicher Absicht (Immanuel Kant) und/oder Kreolität als „poetic of relation“ (Édouard Glissant). Hierzu nun eröffnet mir der Autor Wrentschur weitere, von mir bisher nicht bedachte Blickrichtungen und Diskursfelder, wie etwa *Autoethnografie* „(a)ls ein performatives Verfahren [...] bei welche(m) der Forscher bzw. die Forscherin sowohl als Subjekt als auch als Objekt agiert, [...] die jeweils über sich schreiben, während sie teilnehmen und die soziale Welt beobachten [...] Gerade der körperliche, sinnliche und

emotionale Aspekt von Erlebnissen soll in autoethnografischen Texten *dargestellt* (Hv. gk) werden [...] Häufig spielen dabei verschiedene performative Darstellungsweisen (Prosastücke, Musik, Tanz) eine Rolle bzw. münden [...] in eine Performance oder in eine Aufführung [...] in einer weitgehend anonymen Öffentlichkeit.“ (477 f.). Oder das *Ethnodrama*: Hier werden „(i)n einem ähnlichen Sinn [...] Erfahrungen der Forschungsbeteiligten mittels theatraler Praxis decodiert und übersetzt, um sie vielfältigem Publikum zugänglich zu machen. Wesentlich ist der gegenwärtige Moment“ und das Einlassen darauf. (479)

Der Verfasser schließt seinen Ausführungen sehr passend zwei weitere, prononcierte Echo-/ Resonanz-Kapitel an: „Theaterpädagogische Begleit- und Wirkungsforschung an Schnittstellen zwischen ästhetisch-kulturellen und sozialpädagogischen Prozessen“ (S. 488 f.) und „Vielfalt der Perspektiven: Diskurse zur theaterpädagogischen Wirkungs- und Begleitforschung“ (490-493).

Ich habe das Buch von Wrentschur auch wie ein fachliches Nachschlagewerk genutzt; sinnvoll! Lektüre-Empfehlung ohne Einschränkung!

Gerd Koch

**Walter, Maik (Hg.) (2020): Performative Didaktik (= Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 62). Berlin: Erich Schmidt Verlag. [56 S.; ISBN 978-3-503-19126-0]**

Performative Fremdsprachendidaktik als Weiterentwicklung der Dramapädagogik ist spätestens seit der Publikation von Even & Schewe zum Thema „Performatives Lehren Lernen Forschen“ (2016) Teil eines neuen Praxis- und Forschungsfelds innovativer Bildung. Mit der aktuellen Ausgabe der *Zeitschrift Fremdsprache Deutsch* leistet Maik Walter als Herausgeber einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Debatte und bietet mit ausgewählten Artikeln aus Wissenschaft und Praxis einen guten Überblick über die aktuelle Forschung und Ideen zur Umsetzung performativer Ansätze in der Lehre.

Auf 56 Seiten ist der Titel *performative Didaktik* Programm. Einleitend führt Maik Walter in die Welt der Performativität und dessen Bedeutung auf didaktischer Ebene ein. Schlagworte wie „Irritation des Alltags“ (3), „Mut zum Experiment“ (4), „Lehren als Kunst“ (5) und „performative Kompetenz“ (5) machen den Leser neugierig und regen zum Weiterdenken an. Als Auftakt bietet Manfred Schewe, als Begründer der performativen Fremdsprachendidaktik, in seinem Artikel einen gut verständlichen und knapp zusammengefassten Überblick über die Entwicklung der performativen Fremdsprachendidaktik und gibt damit dem Leser eine fundierte theoretische Argumentationsgrundlage für sein pädagogisches Handeln. Auf dessen Grundlage schließen sich Praxisbeispiele renommierter Theaterpädagogen und Fremdsprachendidaktiker an. Erwähnenswert

ist die Bandbreite performativer Möglichkeiten aus der Praxis: Texte entstehen zu lassen und performativ mit ihnen umzugehen (Bader, Böschel, Krawczyk, Scheiba & Walter), bewegtes Sprachenlernen und performative Erzählkunst (Sambanis, Conesa, Wardetzky), Grammatikalische Strukturen spielerisch ergründen (Bryant & Unger) oder mit visuellen Elementen performativ zu arbeiten (Unterstab, Miladinovi). Die einzelnen Beiträge spielen mit dem Begriff der *Performanz* auf unterschiedliche Art und Weise und liefern vielseitige Umsetzungsbeispiele für den Unterricht.

Das vorliegende Themenheft ist eine Bereicherung auf dem Weg des didaktischen Um- und Neudenkens innerhalb des Praxis- und Forschungsfeldes der performativen Lehre. Zugleich ist das Heft als Ergänzung zu schon bereits bestehenden Veröffentlichungen (siehe u.a. Hallet 2010, Even/Schewe 2016, Fleiner 2016, Hilliger 2017) sowie der Online- Zeitschrift *SCENARIO* zu sehen. Insgesamt gelingt mit dem Heft, was sich der Herausgeber zum Ziel gesetzt hat, nämlich Lehrkräfte zu inspirieren, irritieren und zu bestärken, „auf dass der eigene Unterricht einzigartig werde“ (8).

Ein Aspekt, der in dem vorliegenden Heft aufgegriffen wird, jedoch zukünftig stärker in den Fokus rücken muss, ist die Herausforderung an die (neue) Rolle der Lehrkraft als *Performer*. Was heißt es, performativ zu unterrichten und was bedeutet dies für die Lehreraus- und fortbildung? Und ein weiterer Denkanstoß: Wie meistern wir, in Anbetracht der jetzigen Situation, die notwendige Digitalisierung einer performativen Lehre? Die Frage wird in Zukunft lauten: Wie können wir im virtuellen Raum performativ handeln und performatives Handeln initiieren?

*Das Pendel schlägt um (3)...*ein weiteres Mal.

Nadine Saxinger

**Dalinger, Brigitte; Zangl, Veronika Zangl (Hg.) (2018): Theater unter NS-Herrschaft. Theatre under Pressure (= Theater – Film – Medien, 2). Wien: V&R unipress. Vienna University Press. [317 S.; ISBN 978-3-8471-0642-5]**

Es ist ein Vergnügen, in diesem Buch zu lesen: kenntnisreiche, detailgenaue und kluge Beiträge zu den verschiedensten Facetten von Theater unter NS-Herrschaft betreten überwiegend forschersches Neuland und bringen neue Perspektiven auf Themenfelder, die gewöhnlich nicht gemeinsam zwischen zwei Buchdeckeln versammelt werden. In diesem Band, der auf eine theaterwissenschaftliche Konferenz 2014 – organisiert von den beiden Bandherausgeberinnen – an der Universität Wien zurückgeht, werden sowohl die Theateraktivitäten von Opfern als auch die von Tätern vorgestellt. Das ermöglicht erstmals die Chance einer Zusammenschau der divergierenden, kontrastierenden theatralen Konzepte und Initiativen. In einem kurzen Vorwort schreibt dazu Stefan Hulfeld: „Manche halten

## Rezensionen

diese Perspektive auch für unangebracht, wie sich im Versuch, ein entsprechendes Drittmittelprojekt zu finanzieren, gezeigt hat. – Dass aber genau aus der nicht von vornherein eingeschränkten Perspektive der Fokus auf neue Materialien und Fragestellungen fällt, stellt dieser Publikationsband nachdrücklich unter Beweis“ (7). Dass dieses Buch hier in einer Zeitschrift für Theaterpädagogik besprochen wird, zeigt noch einen weiteres wissenschaftliches Novum an: Aufgenommen in das Buch wurden Beiträge sowohl über die professionellen als auch über die nicht-professionellen Theater und Theateraktivitäten; auch das ist wegweisend. Die Beiträge bewegen sich zwischen NS-Repräsentationstheater, Theater des Kulturbundes Deutscher Juden, Theaterarbeiten in Ghettos, Konzentrations- und Internierungslagern, dem (bisher kaum erforschten) Zirkus in der NS-Zeit, der österreichischen Entwicklungsvariante des NS-Thingspiels zum (Lamprechtshausner) Weihespiel, dem Wandel der Schauspielausbildung am früheren und nach 1945 wieder so benannten „Reinhardtseminar“ oder der Karriere des sogenannten „Reichsdramaturgen“ Rainer Schlösser bis hin zu Dramaturgien wie Karl Kraus‘ „Dritte Walpurgisnacht“ als historische Quelle für die Gleichschaltung der Theater beziehungsweise missglückten „Ersatzkomödien“, wo sich regimetreue Dramatiker schließlich des Formenrepertoires von Erfolgskomödien als „jüdisch“ oder „kulturbolschewistisch“ verfeindeter Autoren bedienten. Wie man schon an den Themenstellungen erkennt, variieren die Forschungsperspektiven der Autor\*innen; es gibt Fragestellungen etwa nach Funktionen, Wirkungen, Methoden, Bauarten, Entwicklungslinien, Kontexten, Theater-Leben, den Möglichkeiten künstlerischer Produktivität in Diktaturen oder denen der Subversion, der Aneignung avantgardistischer Theaterbegriffe durch die Nazis, den Funktionen des Gelächters im Ghetto bzw. dem theaterkulturellen Erbe des Holocausts. Gemeinsam aber ist allen Arbeiten, dass sie einen Blick aus der Gegenwart und den brennenden Fragen von heute auf ihre Gegenstände werfen und sich nicht in Historiografie um ihrer selbst willen verlieren. Was man sich am Schluss allerdings wünscht und noch für weitere Publikationen offen steht, ist ein In-Beziehung-Setzen der verschiedenen Fragestellungen, eine Diskussion der Wechselwirkungen zwischen den heterogenen Ansätzen und Forschungsfeldern.

Marianne Streisand

**Bach, Konrad (2020): Das Lachen in der Auf-führung. Eine Theorie des Zuschauerlachens zwischen Komik und Interaktion. Berlin: Neofelis. [365 S.; ISBN 978-3-95808-249-6]** Bachs Dissertation von 2018 ist zu ernsthaft, differenziert, wissenschaftlich, als dass Ciceros Satz „Wer sich an die Erforschung von Komik wagt, der wird nur selbst lachen ernten.“ zu-

treffen würde. Eher vergeht das Lachen bei der Lektüre, angesichts der Belesenheit des Autors sowie des Umfangs, der Heterogenität (Unübersichtlichkeit) und Theorielastigkeit dieser Untersuchung. Doch auch diese Haltung wäre wohl ungerecht, und so gilt es sich auf 365 Seiten auf viele Namen (Aristoteles, Cicero, Horaz, Descartes, Kant, Jean Paul, Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard, Bergson, Freud, Plessner, Iser – um nur einige wichtige zu nennen), auf Lach- (und Komödien-) Theorien und deren Historie sowie auf Kategorisierungen und Konzeptionen einzulassen. Als erstes stellt der Autor die Frage: Warum lachen wir im Theater so häufig? Aber tun wir das denn wirklich? Die zweite Frage lautet: Wozu lachen wir?

Im ersten Teil „Das Lachen des einzelnen“ werden drei Ansätze in der Lachforschung als zentral herausgearbeitet: Die Inkongruenztheorie untersucht das Lachen als „wahrgenommenen Widerspruch“ („*incongruity*“), die Überlegenheitstheorie („*superiority*“) setzt einen anderen Menschen im Lachen herab, und die dritte Theorie sieht das Lachen als „Aufbauen[] und Entladen[] (Relief) psychischer Energie“ (20) mit kathartischer Wirkung (zur Katharsis gibt es einen wichtigen Exkurs, 144-163).

Im zweiten Teil, der sich mit dem „Lachen in Anwesenheit anderer und mit anderen“ (198) beschäftigt wird zwischen der inkludierenden Wirkung des Lachens (Vorlachen und gemeinsames Lachen, ansteckende Wirkung, Interaktion, Resonanz, leibliche Ko-Präsenz als wechselseitige „Einleibung“ der Zuschauer\*innen) und der exkludierenden Wirkung mit Bezug zur „*superiority theory* (Auslachen, Überlegenheitslachen, Entwertung von anderen, Selbstliebe, Arroganz, 237ff.) unterschieden. Letztlich sei Lachen aus- und einschließend zugleich und damit ein ambivalentes Phänomen.

Nachdem ich mich durch die vielen Lachtheorien und historischen Gelotologien, dargestellt auf fast 300 Seiten, gearbeitet hatte (ich könnte auch sagen ‚gequält‘ hatte), stellt der Autor – mit Bezug zu Julian Hanischs Filmanalyse – im letzten, relativ kurzen Kapitel „Gelos in tausend Gestalten“ (290-327) 12 nur graduell unterschiedliche „*Lachformen*“ (289) vor, die Julian Hanisch für den Film entwickelt hat. Vielleicht hätte der Autor seine Untersuchung des Zuschauerlachens mit dem abschließenden Gelos-Kapitel beginnen sollen und dabei das Theater mit der Aufführung (warum nicht auch mit den Proben?), mit den Schauspieler\*innen und Zuschauer\*innen ins Zentrum stellen sollen, um erst danach in einem zweiten Schritt seine umfangreichen und sehr detaillierten Überlegungen zu den historisch unterschiedlichen und extrem heterogenen Theorien und Gelotologien auszubreiten. Wir Leser\*innen hätten jedenfalls davon sehr profitiert!

Florian Vaßen

**Kindt, Tom; Lindblom, Victor (Hg.) (2020): Lukas Bärfuss (= Text+Kritik, 227). München: Text+Kritik. [93 S.; ISBN 978-3-96707-110-8]**

Der Schweizer Autor Lukas Bärfuss, ausgezeichnet mit vielen literarischen Preisen, hat neben Essays, Kurzprosa und Erzählungen sowie drei Romanen mehr ca. 26 Theaterstücke geschrieben; sie wurden in der Schweiz und vor allem in Bochum und Hamburg mit großem Erfolg aufgeführt, 12 sind auch publiziert. Er ist damit sicherlich einer der produktivsten und wichtigsten deutschsprachigen Theaterautoren der Gegenwart. Text+Kritik hat ihm nun ein Heft gewidmet, in dem, abgesehen von einem Text von Bärfuss selbst (*Das Ulmensterben*) 11 Texte zu Bärfuss, darunter zwei Laudationen, abgedruckt sind, ergänzt um eine Auswahlbibliographie. Es beginnt mit dem sehr anregenden persönlichen Text *Luki* des Kollegen Raphael Urweider und endet mit dem gleichermaßen Nähe zeigenden Text *Lieber Lukas* von Thorsten Ahrend, dem Lektor von Bärfuss.

„Er verfasst Texte, die dort hinsehen, wo es wehtut. Politisch-aktuelle Themen und Problemstellungen durchziehen sein gesamtes Werk“ (68), so Detken zu Bärfuss, etwa die „Debatte um assistierten Suizid“ (Famula, 46) in dem Theatertext *Alices Reise in die Schweiz* oder das Problem des Kolonialismus und Postkolonialismus mit Blick auf Afrika, aber auch als Metapher selbstreflexiv bezogen auf die Schweiz sowie mit der schwierigen Frage, ob „Literatur, die sich aus europäischer Sicht mit dem Kolonialismus befasst, einer eurozentristischen (...) Projektion (...) entkommen“ kann (Lubrich, 36).

Bärfuss‘ theatrale Besonderheit bringt vielleicht der bekannte Germanist Peter von Matt am deutlichsten auf den Punkt: „Das Theater der Konfrontation, das Bärfuss entwickelt hat, verlangt eine entsprechende Dramaturgie. Sie ist weder klassisch noch episch noch postmodern, berührt sich aber von Fall zu Fall mit diesen Modellen. Am ehesten erinnert seine Spielanlage an Antonin Artauds Entwurf eines Theaters, das die Zuschauer einer Erfahrung aussetzen will, der sie mit ihrem gewohnten Denken und Fühlen nicht gewachsen sind.“ Aber Bärfuss hält – anders als Artaud und das ihm folgende postdramatische Theater – „am Primat der Sprache fest“ und erlangt dabei „eine herausragende Kunst des Dialogs.“ Hinzu kommt „ein komödiantische(r) Zug“, in vielen Texten finden sich satirische und groteske Elemente sowie ein „Abgrund“ angesichts der „Schrecken der Realität“ (von Matt 71f.), doch Bärfuss fragt nicht „warum“, sondern „wie.“ (Detken, 69) Er realisiert „die Idee eines komischen, schmerzhaft-erkennenden Schreibens“ (Kindt, 25), seine Szenen „gleichen Tableaus“ (Gerstenberg 15), seine Figuren sind „fremdartig“ (von Matt 72) und bleiben beunruhigend fremd.

„Am Werk von Lukas Bärfuss kann man sich blaue Flecken holen.“ (70), formuliert Peter

von Matt pointiert und Judith Gerstenberg betont in ihrer Laudatio: „Das einzige Wort, das Lukas Bärfuss für seine Poetik gelten lassen möchte, lautet: Trotzdem.“ (Gerstenberg, 18) – ein kräftiges und entschiedenes Motto auch für die Theaterpädagogik und demgemäß lohnt es sich ganz bestimmt, sich mit Bärfuss und seinen Theater texts zu beschäftigen.

Florian Vaßen

**Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript. [280 S.; ISBN: 978-3-8376-4593-4]**

Angeregt durch das Thema von Heft 75 der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ und die dort differenziert erörterten „Didaktischen Positionen“ dachte ich, dass es gut sei, einen Blick über den ‚Tellerrand‘ der Theaterpädagogik zu werfen und aus der Literaturdidaktik Anregungen und Anstöße für ‚unsere‘ Didaktik zu bekommen, so wie uns die Kunstwissenschaft und -didaktik schon manchen Impuls zum Nachdenken gegeben hat – für mich zuletzt mit dem Begriff der „Intervention“.

Ich muss gestehen: Ich bin doch etwas ratlos angesichts der *Dekonstruktiven Lektüren zur Literaturdidaktik*. Durchaus mit Neugier und Sympathie näherte ich mich der Intention des Vf.: „Der normative Anspruch literaturdidaktischer Texte, Verstehen zu sichern und Handeln zu orientieren, soll so irritiert werden – mit dem Ziel, Freiheit im Umgang mit literaturdidaktischen Texten zu gewinnen, sich der Professionalisierungs- und Aneignungsspirale entziehen zu können und die Widersprüchlichkeit didaktischen Wissens in dieses wieder einzuschreiben.“ (11) – Diese Sichtweise ließe sich wohl auch auf die Didaktik in der Theaterpädagogik übertragen. „Die genuine Unbestimmtheit des Gegenstands“ Literatur (für uns eher: das Theater) steht gegen „sicheres Wissen“ und „normatives Aufladen von Wissen“ (11), vor allem aber gegen den „Kompetenzbegriff“ und die „Fiktion der Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Steigerbarkeit literarischen [theatralen – F.V.] Verstehens“ (12) – auch hier d'accord! Selbst das Paradoxon: „Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann.“ (13) weckt durchaus Neugier und Interesse bei mir. Ebenso stimme ich einem kritischen Verständnis von sog. „Handlungswissen“ (20) zu, statt „Literatur und Erziehung“ (21) würde ich von „Theater und Bildung“ sprechen.

Aber mit den folgenden Kapiteln („Das didaktische Subjekt“, „Die Lehrbarkeitsdoktrin“, „Paradoxes Wahrnehmen“) habe ich doch erhebliche Schwierigkeiten und deshalb bin ich nicht überrascht, dass der Vf. nahelegt, die Kapitel II bis IV zu überspringen (13). Die vielen philosophischen und theoretischen Bezüge und Exkurse erschweren erheblich das Lesen (mein Lesen), auch wenn der Anspruch besteht „im Stile von Grundlagenforschung

einige literaturdidaktische Grundbegriffe nach Möglichkeit komplexer zu formulieren, [...]“ (163). Der Vf. liebt das Paradoxon, „die paradoxen Konstellationen des Didaktischen“ sollen „dessen Freiheitsgrade erhöh[en]“ (259), und so werden am Schluss sieben Thesen formuliert, die durchaus bedenkenswert. Sie wehren sich dagegen, die Sprache zu besitzen, das Handeln zu beherrschen, die Gesellschaft zu bejahen, der Lehrbarkeitsdoktrin zu gehorchen, die Erziehung nur mit einem Auge zu sehen, um das Subjekt zu wissen und kompetent zu sein (vgl. 260–264) und mit diesen Haltungen Literatur (und auch das Theater) zu domestizieren (vgl. 265). Die Lektüre dieser Publikation verlangt viel Anstrengung, bisweilen ist es fast eine ‚Zumutung‘, aber wer diese auf sich nimmt, kann auch davon profitieren.

Florian Vaßen

**Bormann, Hans-Friedrich; Dickel, Hans; Liebau, Eckart; Risi, Clemens (Hg.) (2019): Theater in Erlangen. Orte – Geschichte(n) – Perspektiven. Bielefeld: transcript. [398 S.; ISBN 978-3-8376-4960-4]**

Das Stadttheater in Deutschland ist ein besonderes Phänomen, das es in dieser Form nur in wenigen anderen Ländern gibt und das die hiesige Theater-Wirklichkeit entscheidend geprägt hat. Oft werden wir um diese besondere Situation beneidet, aber es gibt auch begründete Kritik aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln. Insofern ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Institution Stadttheater im Sinne einer Struktur- und Ereignisgeschichte hilfreich, um die historische Entwicklung, die derzeitige Konstitution und die mögliche Perspektive genauer zu erfassen.

Der vorliegende Sammelband zum 300-jährigen Bestehen des Theaters in Erlangen und zu seiner engen Verbindung mit der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, basierend auf einer dortigen Ringvorlesung, präsentiert nach Einleitung und dem „Auftakt“ zur Eröffnung am 10. Januar 1719 vier Abschnitte und ein Zwischenspiel. Im ersten Teil finden sich primär historische „Überblicke“ wie z.B. zur Entwicklung der Theaterzettel bzw. Theaterplakate (Silvia Buhr). Der nächste Abschnitt zum Erlanger „Markgrafentheater“ beinhaltet eine Untersuchung zu seiner barocken Bauweise (Hans Dickel) und eine Darstellung der Opernbühne im Kontext der höfischen Zeremonien und der Festkultur (Eckhard Roch). Es folgen vier Beiträge unter dem Obertitel „Universität“, die das ambivalente Verhältnis von Theater und Universität zum Gegenstand haben. Es folgt eine Analyse der spezifischen Kontinuität der NS-Zeit nach 1945 (Bettina Brandl-Risi), eine Darstellung des Endes des Erlanger Studententheaters im Rahmen der Studentenbewegung 1968 und als Konsequenz eines veränderten „Theatralitätsgefüges“ [Münz/Kotte] (Lea-Sophie Schiel) sowie Eckart Libaus Text „Das Schultheater und die Kunst der Schule“,

in dem das Schultheater aus „qualifikationstheoretischer“, „pädagogisch-anthropologischer“ und „ästhetisch-bildungstheoretischer“ Perspektive untersucht wird. Weiterhin werden die Initiativen des Theaters und die der Universität (Studiengang, Akademie, Zeitschrift) kurz vorgestellt.

Am Ende des Sammelbandes steht ein Kapitel mit dem etwas nichtssagenden Titel „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft“, mit Beiträgen zur Beziehung zwischen barocker Festkultur und heutigen Kultur-Events (Bodo Birk), zur Theatergeschichte im Stadtarchiv von Erlangen (Dorothea Pachale) und zum topographischen Ort des Theaters mitten in der Stadt und zeitlich heute doch ‚am Rande der Gesellschaft‘ im Kontext von „Mobilisierungsstrategien“ und szenographischen Veränderungen (Matthias Warstat). Abschließend geht es um das „Stadttheater der Zukunft“ (André Studt). Auffällig ist das Fehlen einer ausführlichen Darstellung der inzwischen in nahezu allen deutschen Theatern zentralen Theaterpädagogik, die Diskussion über Formen der Publikumsansprache, ein Blick auf veränderte Rezeptionsweisen. Gern hatte ich auch etwas über das Kindertheater oder mögliche Ansätze eines Bürgertheaters erfahren. So sind die „Perspektiven“ des Erlanger Stadttheaters im Vergleich mit den „Orten“ und den „Geschichte(n)“ doch deutlich unterrepräsentiert, um nicht zu sagen: vernachlässigt.

Florian Vaßen

**Lehmann, Irene; Rost, Katharina; Simon, Rainer (Hg.) (2019): Staging Gender. Reflexionen aus Theorie und Praxis der performativen Künste. Bielefeld: transcript. (= Theater, 120). [260 S.; ISBN 978-3-8376-4655-9]**

Die Diskussion ist heftig und lebendig – und das ist gut so: „Auf der einen Seite stehen Auseinandersetzungen, politische Anliegen und konkrete Bemühungen, Geschlechterungleichheiten aufzuheben sowie Diversität zu verstärken.“ Dagegen erhebt sich Protest wegen eines angeblichen „Gender-Wahns“, es wird die „Kunstfreiheit“ eingeklagt und es erhebt sich sogar der Vorwurf der „Zensur“ (7f.). Der vorliegende Sammelband vertritt dabei eine klar parteiische Position, wie schon der Titel belegt, und zeigt die Vielfalt, Heterogenität und Produktivität der aktuellen Auseinandersetzung mit „den patriarchalen Verhältnissen und Geschlechterasymmetrien“, aber auch mit dem dominanten „Zweigeschlechtermodell“ (10) an den Theatern.

Grundlage bildet ein Workshop an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Mai 2018 „zu der Frage, wie Gender heute auf und hinter Bühne verhandelt wird“; dabei wurde besonders auf die „Verschränkung zwischen Struktur und Ästhetik“ und den „Dialog“ von „Theorie und Praxis“ (12) geachtet, so dass auch in der vorliegenden Publikation künstlerische Essays, Interviews und wissenschaftliche Texte

## Rezensionen

aus den Bereichen Schauspiel, Performance, Oper, Tanz, klassische, neue und Popmusik an den verschiedensten Theater-Orten und -Institutionen versammelt sind.

Lea-Sophie Schiel untersucht mit Butler und Fischer-Lichte zu Beginn grundlegend die Begriffe Performativität und Performance. Jenny Schrödl kritisiert in ihrem Beitrag, dass die deutschsprachige Theaterwissenschaft über einen langen Zeitraum kaum „Interesse an Geschlechterfragen“ (48) gezeigt hat, während in den Künsten „ein großes Spektrum an Themen um Geschlechtlichkeit“ (47) festzustellen sei. Auf diese zwei eher einführenden Beiträge folgen 12 sehr unterschiedliche Texte: Eike Wittrock wirft bspw. einen queeren Blick auf Pina Bauschs Tanztheater. Hervorzuheben ist Azadeh Sharifis Auseinandersetzung mit Intersektionalität, mit der Kombination von verschiedenen Diskriminierungen und Marginalisierungen, von strukturellem Rassismus und Kolonialismus. Interessant auch Rainer Simons Frage nach der Relevanz von „race“ und „class“ in klassischen Konzerten sowie Sebastian Strauss' Blick auf „die verstärkte Tendenz einer homoerotischen (Neu- und Re-) Codierung“ „in deutschen Opernhäuserinszenierungen“ (204). Susanne Moser spricht in einem weiteren Interview über die geringe Zahl von Frauen in Führungspositionen am Theater, Ellen Koban untersucht in ihrem Beitrag die Ensemblestruktur und die „Ein- und Ausschlussmechanismen“ (217) an deutschen Theatern und abschließend beschäftigt sich Katharina Rost mit der Selbstbestimmung von Popmusikerinnen.

Die Leser\*innen werden sicherlich auswählen und mit Gewinn lesen.

Florian Vaßen

**Heeg, Günther (Hg.) (2018): Recycling Brecht. Materialwert, Nachleben, Überleben. Mitarbeit von Caroline Krämer/Helena Wölfl. Berlin: Theater der Zeit (= Recherchen, 136). [222 S.; ISBN 978-3-95749-120-6]**

Auf der Grundlage einer internationalen „Forschungskooperation zwischen Deutschland, Japan, Korea und Italien“ (7) werden in diesem Sammelband in den drei Sektionen „Wiederholungen“, „Trennungen/Übertragungen“ und „Resonanzen“ nach dem wichtigen Vorwort von Heeg neben einem Gespräch, einer Erzählung und einem Essay 14 Beiträge versammelt, die sich mit dem ‚Weiterleben‘ von Brechts Theorie und Praxis, mit seinen Haltungen und Reflexionen auseinandersetzen.

Bezüge werden zu den verschiedensten Kunstbereichen hergestellt, u.a. zu Jonathan Littels *Die Wohlgesinnten* (Andrea Hensel), zu Elementen der Verfremdung in einer Inszenierung von Mozarts *Zauberflöte* (Karoline Sibilak) sowie zu Alexander Kluges Film *Der große Verbau* und Brechts Einfluss auf den Autorenfilm der 1960er Jahre als ein „post-brechtscher“ Film“ (135) mit Figurationen, reduzierten Kulissen,

Literarisierung, Montagetechnik (Hyun Soon Cheon). Weiterhin wird die „Schattendramaturgie“ (167) im epischen Theater und im japanischen Theater – „Nicht die Geschichte der Parabel, sondern die Überschreitung durch die maßlosen Figuren macht das epische Theater aus.“ (Eiichiro Hirata, 171) – und „Die Ästhetik der Lücke“ (Chikako Kitagawa) untersucht. Besonderes Interesse verdient der Bezug von Theaterautoren und -machern (es sind nur Männer) zu Brecht: Roland Schimmelpfennig mit seinem *Goldenen Drachen* mit der Frage nach dem „postbrechtschen Theater“ (177) und dem „postepischen Theater“ (Eun-Soo Jang, 179), Falk Richters tänzerische Inszenierung von *TRUST* (Suk-Kyung Lee) und René Polleschs Bearbeitung von Brechts *Antigone-(Modell)*, in Hölderlins Übersetzung von Sophokles' Tragödie als ein mehrfach sich wiederholender und sich ‚brechender‘ Recycling-Prozess.

Ein Schwerpunkt der Publikation ist zweifelsohne Brechts Lehrstück-Modell: Mai Miyake untersucht „Trennung und Zusammenstoß der Rhythmen“ in der *Fatzer*-Inszenierung von Chiten, Michael Wehren präsentiert ein „P/Re-enacting“ der Lehrstücke als ein „Willkommen im Pädagogium“ (45), und Francesco Fiorentino analysiert „Die Maßnahme aus der Perspektive von Marx und Lenin, vor allem aber als „Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten“ (63) im Sinne von Freud.

Einstieg, Grundlage und Rahmen liefert dabei Günther Heegs Text „Recycling Brecht“ (10-32) über Brechts Materialwert-Theorie, Zitate und Gesten, über „Brechts lebenslange Thematisierung des Fremden“ (18), d.h. „die Kulturen im ‚Unterwegs‘“ (20), seine „transmediale Praxis“ (21), sein Interesse an der Oper als „Kraftwerk der Gefühle“ (23) sowie die genaue Analyse von Castorfs Inszenierung von Brechts *Baal*. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob bzw. wie der wichtigste deutschsprachige Dramatiker und Theaterpraktiker des 20. Jahrhunderts die heutige Theaterpraxis prägt, beeinflusst und vorantreibt – und das wird sicherlich auch Theaterpädagoginnen\*innen interessieren.

Florian Vaßen

**White, Lydia J. (2019): Theater des Exils: Bertolt Brechts „Messingkauf“. Berlin: Springer. (= Exilkulturen, 4). [241 S.; ISBN 978-3-476-04988-9]**

Diese Dissertation, die den *Messingkauf*, einen der wichtigsten Texte von Bertolt Brecht – „viel theorie in dialogform“, aber auch „das ganze einstudierbar gedacht“ (Brecht) – zum ersten Mal detailliert analysiert, ist zweigeteilt: Im ersten Abschnitt untersucht die Vf. die Entstehungs- und Überlieferungsgeschichte des Exils, ergänzt um die Nachkriegszeit (31-91) und zeigt die großen Schwierigkeiten der verschiedenen Editionen sowie als Folge in der Rezeption. Im zweiten Teil wird der Text eingehend und aus unterschiedlichen Perspektiven

interpretiert. Ersteres ist für die Editions- und Literaturwissenschaft, bezogen auf Brecht, von großer Bedeutung, für Theater(pädagogik) praktiker\*innen jedoch vermutlich sekundär oder sogar vernachlässigbar, das zweite dagegen für an experimentellen Theaterformen Interessierte von erheblichem Interesse.

*Der Messingkauf*, diese „größte und wichtigste zusammenhängende Darstellung einer brechtschen Theorie“ (88), besteht aus nicht linear angeordneten Dialogen, Aphorismen, Essays, Gedichten, Reden und Übungsstücken (auch heute noch sehr brauchbar!) und ist demzufolge wesentlich experimenteller, offener und komplexer strukturiert als die spätere ‚Zusammenfassung‘ in den 77 Kapiteln des *Kleinen Organons für das Theater*, auf die bei der Brecht-Rezeption zumeist zurückgegriffen wird.

*Der Messingkauf* ist zugleich ein Theater- und ein Theorie-Text, der mit einem spezifischen Schauplatz (*theatron*) verbunden ist; dementsprechend ist er seit der Bühnenfassung im Berliner Ensemble 1963 häufig aufgeführt worden. Der ursprüngliche Text ist nicht nur weitgehend im Exil geschrieben, sondern diese „Inzwischenzeit“ (Brecht), verbunden mit Exil-„Inzwischenräumen“ (48), findet sich auch im Text selbst.

Zentral in der vorliegenden Untersuchung ist die Analyse von Brechts ‚Materialwert‘-Theorie, den intertextuellen Bezügen; es geht bei der ‚Trompete‘ um das ‚Messing‘ und nicht um das Musikinstrument, worauf schon der Titel *Messingkauf* hinweist. Weiterhin untersucht die Vf. das Missverständnis vom ‚wissenschaftlichen Theater‘, denn ein ‚Theater im wissenschaftlichen Zeitalter‘, von dem Brecht spricht, ist etwas völlig Anderes. Auch die Problematik der Einfühlung, Brechts Kritik an „Schicksal und Naturalisierung“ (172), seine Überlegungen zur „Singularität“ des einzelnen bei gleichzeitiger Klassenzugehörigkeit und zur „Widersprüchlichkeit des Menschen“ (181) sowie eine „kritische, kämpferische Haltung des Realismus“ (Brecht) statt eines Abbild-Realismus werden differenziert diskutiert. Brecht versucht mit seinem Realismus die Realität nicht zu erkennen, sondern zu „meistern“ und stellt ein „Thaeter“ an die Seite des Theaters, d.h. er nimmt nicht eine Ersetzung, sondern eine ‚Reinigung‘ der traditionellen Begrifflichkeit bzw. deren ‚Rettung‘ im Sinne Walter Benjamins vor. Der Theater/Theorie-Dialog *Der Messingkauf*, dieses „theatrale Spiel der Theorie“ (218), zeigt in besonderer Weise die Maxime: „Er dachte in anderen Köpfen, und auch in seinem Kopf dachten andere. Das ist das richtige Denken.“ (Brecht) – sicherlich eine Denkweise, die auch für theaterpädagogische Prozesse zu gebrauchen und produktiv zu machen ist.

Florian Vaßen

**Barone, Paul (2020): Der Theaterbaukasten. Ein Leitfaden für die theaterpädagogische Praxis. Weinheim: Beltz. Box mit 42 Karten und einem Booklet [66 S.; GTIN 4019172200206]**

Die Kunst des Theaters ist erlernbar und kann der demokratischen Bildung dienen (54-56). Auf dieser Annahme aufbauend hat der passionierte Theaterlehrer und Leiter der Jungen Theaterakademie Offenburg Paul Barone einen Theaterbaukasten (in drei Varianten) entwickelt. Die Box enthält 42 Karten mit Übungseinheiten aus 9 Gestaltungsfeldern: Für den Theaterbaukasten 1 gibt es die Felder *Raum, Zeit, Körper, Figur und Beziehung*. Für den Theaterbaukasten 2: *Stimme, Komposition, Text und Theaterdesign*. Den Theaterbaukasten 1 gibt es auch in einer reduzierten Form (ohne das Feld der Beziehung). Dieser ist einsetzbar in „kleineren Theaterprojekten und in theaterpädagogischen Einheiten im Fachunterricht“ (5). Hier gibt es jeweils drei Mittel, nämlich *Formation, Höhe, Muster, Wiederholen, Freeze, Tempo, Geste, Ausdruck, Neutral, W-Fragen, Innen und Außen*.

Auf jeder Karteikarte findet sich eine komplexe Übungseinheit mit einer prägnanten und schematischen Visualisierung des Bausteins, einer kurzen fundierten Erläuterung zur ästhetischen Form, entsprechenden Schauspielübungen und Inszenierungsimpulsen. Damit können TheaterpädagogInnen in die Probe einsteigen, das entsprechende Wissen vermitteln und in Übungen ausprobieren. Der Baukasten richtet sich an Schul-, Jugend- und Amateurtheatergruppen ab der Sekundarstufe I und dient der Vermittlung von grundlegendem Theaterhandwerk.

Nachdem im Booklet die Grundidee, der Aufbau und der Umgang mit dem Theaterbaukasten dargestellt wurden (10-14), werden vier Methodenbausteine ausgeführt: *Schauspieltraining, Impro-Training, Szenisches Improvisieren* sowie *Inszenieren* (16-47). Diese Bausteine stellen zugleich die Phasen eines Theaterprojekts dar, die zu absolvieren sind.

Für die Grundidee wird zuvor erstens auf den Kreativitätsbegriff von Andreas Reckwitz verwiesen, der auf das Arrangieren von bereits bekannten kulturellen Elementen abstellt (9) und zweitens auf die Überzeugung, dass Theater als Kunst erlernbar ist und nicht nur durch Talent entfaltet werden kann. Ein sympathischer pädagogischer Ansatz, der einem im Theater anzutreffenden Geniekult entgegengestellt wird und der besonders deutlich wird, wenn Barone das Inszenieren „als einen fortschreitenden Prozess des gemeinsamen Ausprobierens von Ideen“ beschreibt (37).

Für das Impro-Training werden Übungen zur *Beziehung* und zur *Komposition* angeboten. Was heißt das konkret? Zum Thema *Beziehung* gibt es Einheiten zu *Aktion – Reaktion, Chor, Status* und *Publikum*. Für diese Einheiten werden Übungen wie *Zug um Zug* erklärt, bzw. auf andere Karten verwiesen. Dieses Netzwerk

aus Verweisen ist komplex und kann, wenn es angemessen eingesetzt wird, zu einem tiefen Verständnis der vermittelten Einheiten führen. Erfreulicherweise werden im Booklet Beispiele und Bilder aus den Eigenproduktionen *Peter Pan, Odysseus* und *Gutenbergs Traum* angeführt und gezeigt, wie man mit dem Baukasten kreativ arbeiten kann. Einige der Projekte sind an der Jungen Theaterakademie Offenburg entstanden, deren Internetportal (<https://baukasten-demokratie.de>) neben inspirierenden Videomitschnitten auch eine sehr hilfreiche Übungssammlung zum Theaterspielen in Corona-Zeiten bietet. Beides ist mit großem Gewinn zu lesen, vor allem aber sei an dieser Stelle der gut designte Baukasten als Handwerkszeug für die theaterpädagogische Praxis zu empfehlen.

Maik Walter

**Gebhard, Ulrich; Lübke, Britta; Ohlhoff, Dörthe; Pfeiffer, Malte; Sting, Wolfgang (Hg.) (2019): Natur - Wissenschaft - Theater. Performatives Arbeiten im Fachunterricht. Weinheim: Beltz Juventa. [140 S.; ISBN = 9783779939184]**

Die Performative Didaktik hat ein breites Anwendungsfeld, sowohl in der Theaterpädagogik, bzw. des Theaterunterrichts als auch in anderen Unterrichtsfächern. Während in den (Fremd)sprachen (vgl. auch die Besprechung von Nadine Saxinger in diesem Heft) bereits eine umfangreiche Literatur gibt, sind die Ansätze in den MINT-Fächern hingegen nur spärlich gesät (z.B. die Veröffentlichungen von Bärbel Jogschies oder Martin Kramer). Hier setzt der zu besprechende Sammelband an.

Die HerausgeberInnen haben das Ziel, „die im Performativen zu findenden leiblich-körperlichen und situativen Aktionsformen und (Selbst-)Inszenierungen auch für inhaltliche Lern- und Bildungsprozesse zu erschließen“ (7), wobei keine Instrumentalisierung des Theaters durch die Naturwissenschaften gewünscht sei, sondern vielmehr ein Dialog der beiden Fächer auf Augenhöhe.

Bevor erprobte Projekte und Unterrichtssettings aufgezeigt werden, wird durch die HerausgeberInnen zunächst eine theoretische Grundlegung am Beispiel des Biologie- und Theaterunterrichts vorgenommen (9-30), wobei auch dem Aspekt der (Bildungs-)Sprache ein eigener Abschnitt gewidmet wird (22-24). Malte Pfeiffer beendet den Band mit einem Beitrag zu „szenischen Interpretationen von Beobachtungen in Forschungsfeldern“ und gibt dort konkrete „Anregungen für die Praxis“ (138-155). Hierbei wird vorgeführt, wie an außerschulischen Lernorten wie einem Bauernhof Material für performative Projekte gewonnen und von den Schülerinnen forschend ästhetisch bearbeitet werden kann. Die von ihm systematisierten Aufgabenstellungen in den Fragekatalogen sind klar und umfassend, so dass man viele Ideen für eigene Projekte übernehmen kann.

Weiterhin werden performative Projekte aus verschiedenen MINT-Bereichen dokumentiert: „Schweine-Theater. Theater am außerschulischen Lernort Biobauernhof“ (31-56), „Ästhetisches Forschen über das Verhältnis von Mensch und Tier am Beispiel des Performanceprojektes Ein Bankett für Tiere. Performatives Dinnertheater der Fr. Wunder AG“ (65-82), „Science on Stage. Quantenphysik und Molekularexperimente für Kinder von 3-10 am FUNDUS THEATER/THEATRE OF RESEARCH“ (83-95), „Theatrale Wissensreflexionen über Gentechnik in einer Profilerstufe“ (120-137). Daneben gibt es eine Anleitung für einen Performance-Workshop mit Kindern über Katastrophen (96-119) und zum theatralen Philosophieren (57-64). Die Beiträge geben Einblick in die Projektarbeit mit ihren Phasen, Glücksmomenten und Hindernissen. Sie machen deutlich, was performatives Forschen bedeutet: Es werden Fragen gestellt, ohne schon die Antworten zu wissen. Erkenntnisprozesse verlaufen mäandernd, wie im Beitrag von Hanna Sybille Müller und Eva Meyer-Keller (96-119) ersichtlich wird. Beide setzen sich mit Katastrophen auseinander, wobei Kinder ihren eigenen Zugang der Aneignung gestalten (lernen). Besonders interessant sind die Einblicke in die praktische Workshop-Arbeit, beispielsweise wenn von den Performerinnen Partituren von Geräuschen eingesetzt werden, um eine Überschwemmung als einen komplexen Sound auszudrücken.

Dieses Buch macht Lust auf Projekte mit KollegInnen aus den MINT-Fächern, bzw. ExpertInnen an außerschulischen Lernorten und leistet einen wertvollen Beitrag zur Performativierung des Unterrichts.

Maik Walter

**Gröschner, Annett (2020): Berliner Bürger\*stuben. Palimpseste und Geschichten. Hamburg: Edition Nautilus. [324 S., ISBN 9783960542223]**

Die Stadtlandschaft einer Metropole in Gegenwart und Geschichte zu erfassen, ist kaum zu bewältigen, denn alles ist mehrfach überschrieben. Die Spuren unter den Spuren zu entdecken, Schicht für Schicht, das hat sich erneut die Autorin und Performerin Annett Gröschner zur Aufgabe gemacht. Der Titel weist auf die Berliner Bürgerstuben im Prenzlauer Berg. Die Gentrifizierung hat viele von solchen Eckkneipen mit ihren BesucherInnen an den Rand der Stadt gedrängt. An Orten wie diesen Kneipen liegen die Geschichten, die älter sind, als die letzten Umzugswellen. Neben Geschichten versammelt der Band auch *Palimpseste*. Ein Palimpsest ist ein Manuskript oder eine Schriftrolle, die nach Gebrauch abgeschabt und neu beschrieben wurde, wobei immer auch Spuren der Texte hinterlassen wurden (11) und Berlin – so die These Gröschners – ist Palimpsest. Geordnet sind die 53 kurzen Texte, die zumeist bereits an anderer und schwer zugänglicher Stelle veröffentlicht wurden, in sechs Abtei-

## Rezensionen

lungen: *Palimpseste* (11-64), *Stadt als Arche – Stadt als Beute* (65-110), *Raus hier* (111-150), *Nebelkrähen der Geschichte* (151-178), *Von Menschen und Leuten* (179-254) sowie *Ortslagen* (255-318). Am Ende einer solchen Abteilung steht ein müllerhaft anmutender sich fortsetzender Traumtext *Nach Westen im Traum*, sowie die fragmentierten Blitzlichter eines Tages. Diese Momentaufnahmen sind durch Peter K. Wehrli inspirierte sprachliche Schnappschüsse, die Berlin in 24 Stunden zeigen (63). Das Auge geht auf, geht zu, am Ende bleibt der wahrgenommene Augenblick als Text. Dieses performative Verfahren kann auch für die Theaterpädagogik genutzt werden. Spannend für Theatermenschen sind vor allem vier Aspekte der großartigen Spurensammlung: Beiträge über die Berliner Volksbühne, über Autoren wie Franz Jung und Heiner Müller sowie über die Arbeitswelt des Theaters. Wenn man in einigen Jahren über die kulturpolitische Klängelei, die die Castorf-Ära an der Volksbühne mit lautem Getöse und zerbrochenem Familienporzellan beendete, etwas erfahren will, werden die Gröschnerschen Beobachtungen wichtige Zeugnisse sein (88-98). Gröschner gelingt es, die wilden 1990er Jahren am Rosa-Luxemburg-Platz in ihrer anarchistischen Blüte nachzuzeichnen. Die Gefahr von Mehl und Kartoffelsalat in den ersten Reihen, Erinnerungen an prägende Inszenierungen von Kuttner, Schlingensiefel oder Gotscheff und nicht zuletzt die Erfahrung, an vielen Ecken dieser Welt immer wieder auf Menschen zu treffen, die „entweder an der Volksbühne gearbeitet hatte[n] oder anderweitig mit ihr verbunden war[en] Für die die Volksbühne das Berlin verkörperte, in dem sie gerne gelebt hätten oder hatten“ (98). Gröschners Sicht auf den Tanker Volksbühne ist mit großem Gewinn zu lesen. Wie in diesem Essay speist sich auch ein weiterer Beitrag über die Welt des Theaters aus ihren eigenen Erfahrungen. Die Autorin hat vor ihrem Studium selbst an den Bühnen der Stadt Magdeburg als Ankleiderin gearbeitet. Dieser häufig unbekannt Beruf ist für die Kostümwechsel der SchauspielerInnen verantwortlich. Jahre später besucht die Autorin das Deutsche Theater in Berlin und spricht mit den Ankleiderinnen über ihre Arbeit und gibt einen Einblick in das komplexe Produktionssystem eines Theaters. Die Berliner Bürger\*stube legt man erst mit der letzten Seite aus der Hand und wünscht sich, dass es bald ein nächstes Buch geben wird.

Maik Walter

**Kamber, Peter (2020): Fritz und Alfred Rotter. Ein Leben zwischen Theaterglanz und Tod im Exil. Leipzig: Henschel. [503 S.; ISBN 978 3 89487 812 2]**

Die Brüder Fritz und Alfred Rotter waren in der Weimarer Republik legendär: Sie brachten als Theaterunternehmer Operetten wie „Land des Lächelns“ oder „Ball im Savoy“ (erstmal

und ausgesprochen erfolgreich) auf die Bühne und arbeiteten u.a. mit Otto Brahm, Hans Albers und Fritzi Massary zusammen.

Peter Kamber bewahrt in seiner fulminanten Biographie das Unternehmerpaar vor dem Vergessen und lässt in fünf Akten ein Stück Theatergeschichte der Weimarer Republik erleuchten. Das Vorspiel (9-27) beginnt mit einer Pleite. Ein Gerichtsvollzieher steht im Sommer 1932 in ihrer angemieteten Grunewald-Villa und verteilt den Kuckuck. Bis zum Frühjahr bespielen sie in Berlin ein ganzes Unterhaltungsimperium, zu dem unter anderen das Metropol-Theater, das Theater des Westens, der Admiralspalast sowie das heutige HAU in der Stresemannstraße gehören. In einem Friedrichshainer Varieté, der Plaza mit ihren 3000 Plätzen am Ost-Bahnhof, werden „Billigversionen jener im Westen der Stadt erfolgreich inszenierten Rotter-Operetten“ aufgeführt (18). Verdient wird hier mit der Masse und die Geschäfte gehen in Zeiten der Inflation gut. Auch wenn die Kritik kaum ein gutes Haar an den Inszenierungen lässt, so sind die Rotters beliebt und erfolgreich. In ihren zahlreichen Salonkomödien treten starke Frauen auf und weisen früh auf sich verändernde Geschlechterbilder. In den einzelnen fünf Akten (29-462) wird zunächst die Familiengeschichte skizziert, um den anschließend Aufstieg und Fall der Brüder zu zeigen. Spannend ist es, wenn der Kampf um eine Theaterkonzession geschildert wird, um selbstständig im Betrieb handeln zu dürfen und damit einhergehend der unglaubliche Kampf mit einer Berliner Theaterpolizei (64-68). Kamber gelingt es, die historischen Fäden mit der Familiengeschichte zu verknüpfen. So entsteht ein dichtes Geflecht aus Zitaten und Querverweisen. Bei allem Publikumerfolg stehen die Brüder am Ende mit leeren Taschen da: ihr Theaterbetrieb ist pleite. Bühnensammenbrüche sind in diesen Jahren jedoch nicht selten: „Die Theaterkrise in Berlin hat ihre Ursache nicht nur in der allgemeinen wirtschaftlichen Not der Depressionsjahre allein. In den Zwanzigerjahren kommt für das Unterhaltung suchende Publikum neben Sportstadien, Theater-, Konzert- und Tanzsälen das bequem zu Hause zu empfangende Radio hinzu. Auch das Kino expandiert gewaltig mit neuen Lichtspielpalästen und überholt das Theater als wirkungsmächtigste Kunststätte der Zeit“ (340f.). Fritz Rotter und die Eheleute Alfred und Gertrud fliehen vor den Folgen des Konkurses ihres Theaterimperiums nach Liechtenstein. Dort wird eine abenteuerliche Entführung geplant, in deren Verlauf Alfred und Gertrud in die Schluchten des Herzogtums und damit in den Tod getrieben werden. Die beiden Prozesse gegen die nationalsozialistisch gesinnten Täter aus Deutschland und Liechtenstein klären die genauen Umstände des Todes nicht auf. Fritz Rotter kann sich zunächst befreien, flieht weiter nach Paris, wird jedoch verhaftet und stirbt nur wenige Jahre später (1938 oder

1939, auch dies ist nicht zu klären) in einem elsässischen Gefängnis.

Peter Kamber eröffnet mit den Blick auf und hinter die „Rotterbühnen“ ein mit vielen Abbildungen angereichertes Panorama der erblühenden und sich politisch und auch medial verändernden Theaterlandschaft der Weimarer Republik.

Maik Walter

**Kündiger, Sabine (2019): Praxis Schultheater. Reihen und Modelle für die Sekundarstufe I und II. Mit DVD. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett im Friedrich Verlag. [380S.; ISBN 9783772713248]**

Sabine Kündiger ist nicht nur für ihre ästhetisch herausragenden Schultheaterinszenierungen und ihre praktisch ausgerichteten Veröffentlichungen im Umfeld des Schultheaters bekannt. Sie ist auch seit vielen Jahren in der Aus- und -fortbildung von TheaterlehrerInnen eine wichtige Instanz, wenn es darum geht zu fragen, was eine qualitativ anspruchsvolle Theaterarbeit auszeichnet und wie sich das vermitteln lässt. Zahlreiche hochwertige Fotografien, Schaubilder und Übersichten machen schon beim ersten Durchblättern Lust auf eine intensivere Lektüre. Die investierte Zeit in diesen dichten Text- und Bildband wird reich belohnt! Denn man findet neben den Inspirationen für die eigene künstlerische und pädagogische Arbeit zugleich einen systematischen Ansatz, um das komplexe System Theater zu verstehen und auch in einer Progression im Schulkontext zu vermitteln. Das Buch wendet sich an Theaterlehrkräfte der Sek I und II sowie an Theater-ReferendarInn(e)n. 8 Kapitel strukturieren das großformatige Buch: *Vorbereitung, Gruppe, Start* (11-34); *Körper, Bild, Bewegung* (35-152); *Raum, Ort, Bühne* (153-192); *Requisit, Material, Objekt* (193-226); *Atmen, Stimme, Sprechen* (227-278); *Improvisation, Status, Spiel* (279-310) sowie *Konzeption, Komposition, Ästhetik* (311-334). TheaterlehrerInnen werden vor allem das abschließende Kapitel *Planen, Durchführen, Reflektieren und Bewerten* mit ausführlichem Glossar und Literaturhinweisen (335-363) schätzen. Dort zeigt die Autorin, wie ein künstlerischer Ansatz – ohne dessen Anspruch auf Freiheit und Kreativität zu verraten – in den Schulalltag, in dem auch Klausuren geschrieben und bewertet werden, überführt werden kann.

Bis zu 9 Sequenzen untergliedern die Kapitel. Der Schwerpunkt liegt im Bereich der Körperarbeit, die dezidiert mit Bildern erklärt wird, beispielsweise die Archetypen von Handlungen wie *Ziehen, Schieben, Werfen, Heben, Drücken, Schlagen* (51) mit den relevanten Körperschwerpunkten und -achsen. Auf der beiliegenden DVD werden viele der Übungen mit kleinen Filmen (z.B. im Bereich der Pantomime das Essen von Weintrauben) angereichert. Ein anderes Beispiel zeigt, wie Grundwissen aufbereitet und in einem zweiten Schritt für den Theaterunterricht angewendet wird: In einer der Sequenzen

(189-192) werden 10 Bühnenformen wie die *Umlaufbühne* oder die *Rundarena* vorgestellt und mit einem entsprechenden Aufgabenblatt für die SchülerInnen didaktisiert. Diese Aufgaben finden sich zumeist auch als Arbeitsaufträge auf der DVD. In allen Kapiteln erhält man zu Beginn einen Einblick in die Rahmenlehrpläne verschiedener Bundesländer und anschließend

einen kurzen Überblick über die Sequenzen des behandelten Aspekts. Zuvor erhält ein ausgewähltes Zitat diesen Aspekt, wie beispielweise Schlingensief für das Kapitel *Requisit, Material, Objekt* „Kunst wird erst dann interessant, wenn wir vor irgendwas stehen, das wir nicht gleich restlos erklären können“ (193). Ein kluges, inspirierendes, strukturiertes und innovatives

Buch über das Handwerk des Theaterunterrichts. Es erklärt überzeugend und motivierend den erklärbaren Teil unseres Fachs und sei allen TheaterlehrerInnen und auch -pädagogInnen ans Herz und in den Kopf gelegt.

Maik Walter

## Rezensionen

### Quergelesen: Berlin – Berlin

Über keine deutsche Stadt ist so viel geschrieben worden wie über Berlin. Die Stadt an der Spree vereinigt utopisches Denken, Revolten und das Experiment. Eine Stadt mit Geschichte, mit Theatern und mit Geschichten, die auf die Bühne gehören. Berlin ist deshalb auch in theaterpädagogischen Stückentwicklungen ein dankbarer Ankerpunkt. In den letzten drei Jahren erschienen spannende neue Bücher über die Metropole, wobei vor allem Jens Biskys „Berlin – Biographie einer Stadt“ große mediale Aufmerksamkeit erhielt (2019 im Rowohlt. Berlin Verlag erschienen, ISBN 978-3-87134-814-3, 975 S.). Bisky schreibt in 10 Kapiteln über das Werden der Metropole, angefangen vom Dreißigjährigen Krieg bis hin zur Gegenwart. Man erfährt beispielsweise in Biskys fundiertem kulturhistorischem Panorama, dass Berlin lange Zeit für Dramatiker als uninteressant galt und erst August Wilhelm Iffland 1796 als Intendant und auch Bühnenautor erfolgreich agieren konnte (175). Die Spuren der an Bedeutung gewinnenden Theaterstadt Berlin finden sich an vielen weiteren Stellen, so über die Theaterkunst in der Zeit 1918 -1933 (497ff.) oder die Demonstration am 4. November 1989, die „Theaterleute ... beschlossen und dann angemeldet“ hatten (820). Bisky gelingt es, komplexe historische Bezüge herzustellen, sich nicht in Zitaten zu verlieren, sondern trotz der Seitenfülle eine lebendige Biografie mit hohem Lesesuchtpotenzial zu entwickeln.

Aber nicht erst Bisky entdeckte das Biografieren von Städten! Bereits ein Jahr zuvor schrieb Elke Kimmel „West-Berlin. Die Biografie einer Halbstadt“ (2018 im Ch. Links Verlag erschienen, ISBN 978-3-96289-014-8, 272 S.). Dieser subjektiv gefärbte Blick auf eine Insel entsteht durch die ausgewählten Menschen mit ihren Geschichten, um das subventionierte Gebilde West-Berlin mit seinen Ansprüchen, Lebensmodellen und Träumereien zu beschreiben. 6 chronologisch aufeinander aufbauende Kapitel *Fehlstart ins Wirtschaftswunder. 1946 bis 1961* (21-54), *Nach dem Mauerbau. 1961 bis 1967/68* (55-98), *Hauptstadt der Unzufriedenen. 1968 bis 1975* (99-140), *Die bleierne Zeit. 1975-1986* sowie *Die letzten Tage West-Berlins. 1987 bis 1990* (179-214) werden von einem Prolog

und einem Epilog gerahmt und mit einem umfangreichen Anhang komplettiert. Diese Rahmung findet sich in allen hier besprochenen Büchern. Für TheaterpädagogInnen dürfte vor allem der Abschnitt über die Revolution in den Kinderzimmern (122-125) spannend sein, in dem die Geschichte vom Grips-Theater erzählt wird. Mit ihrer Biografie gelingt Elke Kimmel ein facettenreiches Bild einer schläfrig-pulsierenden Stadthälfte. Das Pendant „Ost-Berlin“ folgte nur ein Jahr später im gleichen Verlag und wurde von Jürgen Danyel herausgeben. In „30 Erkundungen“ wird „Ost-Berlin“ (2019 im Ch. Links Verlag erschienen, ISBN 978-3-96289-013-1, 446 S.) 30 Jahre nach Auflösung zum Leben erweckt. Das Theater wird neben theaterhistorischen Essays auch von TheaterautorInnen wie Annett Gröschner vertreten. Gröschner schreibt mit „Kraut und Unkraut“ über „Kleingärten in Ost-Berlin“ (231-244) und macht damit ein wichtiges (und zuweilen auch immer wieder bedrohtes) Stück von historisch gewachsener Stadtkultur erfahrbar. Ein solcher Essay kann als ein Ausgangspunkt für eigene Stückentwicklungen genutzt werden. Ein ortsspezifisches Projekt in den Kleingärten der Metropole, das die Träume und Sehnsüchte der GroßstädterInnen zum Thema macht, liegt auf der Hand. Aber auch die Theatergeschichte kommt zu Wort: So dokumentiert Bspw. Stefanie Thalheim den Weg von Emine Sevgi Özdemar zur Volksbühne (321-329). Der gesamte Band ist sorgfältig aufbereitet und zeichnet sich durch eine Vielfalt von Perspektiven und Themen auf die Halbstadt aus. Der Umgang mit Geschichte in Lebensbereichen wie Mode, Wohnen, Einkauf oder spezifischen Orten wie dem Café kann zudem mit der theaterpädagogischen Brille auch als Schule der Dramaturgie genutzt werden.

Wir verbleiben noch etwas im Osten und stellen ein weiteres Erinnerungsbuch vor: Hannes Bahrman und Christoph Links bereiten mit „Finale. Das letzte Jahr der DDR“ (2019 im Ch. Links Verlag erschienen, ISBN 978-3-96289-061-2, 320 S.) die dem Oktober 1989 folgenden 12 Monate mit Dokumentationen, Hintergrundberichten, Porträts, Zeitzeugenberichten – und nicht zu vergessen mit vielen

Beispielen der ausgeprägten politischen Witzkultur – auf. Entstanden ist eine Chronik des „Moments der Schönheit“ (Helga Königsdorf), bei dem gerade zu Beginn auch das Theater noch eine wichtige Rolle spielte, bevor sich dann schnell 1990 die Reihen leerten. Abgedruckt ist eine Erklärung des Dresdner Staatsschauspiels, die bereits nach einer Vorstellung am 6. Oktober 1989 verlesen wurde: „Wir treten aus unseren Rollen heraus [...] Wir haben ein Recht auf Widerspruch [...] ein Recht, neu zu denken“ (20f.) Ein wichtiges Erinnerungsbuch, das geografisch über Ost-Berlin hinausgeht und mit nachdenklich machenden Momentaufnahmen von Andreas Kämper versehen ist. Hinaus geht auch eine von Michael Sontheimer und Peter Wensierski verfasste Topographie der Aufruhr, die deren Orte beschreibt. „Berlin. Stadt der Revolte“ (2018 im Ch. Links Verlag erschienen, ISBN 978-3-96153-988-9, 445 S.) erzählt in 56 Beiträgen über das „Gen der Revolte“, die zur „Erbmasse Berlins“ gehört (13). In den Beiträgen stehen zumeist konkrete Orte wie der Sitz des Axel-Springer-Verlags (43-48), Wolf Biermanns Wohnung in der Chausseestraße 131 (117-124) oder die besetzten Häuser in der Mainzer Straße in Friedrichshain (396-410) im Zentrum. Anhand dieser Orte werden zugleich die revoltierenden Menschen und auch Institutionen vorgestellt. Das Theater spielt in der Revolte jedoch – so das Fazit nach der kurzweiligen Lektüre – keine entscheidende Rolle. Vielleicht führt es ja schneller zu Revolutionen, die nicht so schnell verglühen wie die Revolten und nach Michel Foucault zum Scheitern verdammt sind (12). Alle hier vorgestellten Berlin-Bücher sind ohne Einschränkung zu empfehlen. Wer Berlin und seine BewohnerInnen besser verstehen will, der wird durch die Lektüre mit viel Detailwissen belohnt und der ist damit sehr gut bedient.

Und wer weiß, vielleicht entsteht mit den hier besprochenen Büchern über die Metropole, den Geschichten über ihre Menschen und den künstlerischen Methoden auch bald schon das nächste Theaterprojekt!

MW

## ANKÜNDIGUNGEN

### Werkstatt // #nextlevel vol. 2 Theater und postdigitale Lebens- welten (AT) 19. - 20.04.2021

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind digital-analog geprägt. Was bedeutet das für die Theaterarbeit mit dieser Zielgruppe und wie muss sich Theaterpädagogik postdigital verorten, um den Transformationsprozess aktiv mitzugestalten? Die Werkstatt stellt aktuelle Forschungsergebnisse zu Digitalität und Gesellschaft vor und entwickelt Zukunftsperspektiven für die Theaterarbeit in einer postdigitalen Welt. Die Teilnehmenden sind eingeladen zu digital-theatralen Formaten und Modellen zu experimentieren, die sich an Kinder und Jugendliche richten und die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen zu diskutieren.

Die Werkstatt richtet sich an:  
Theaterpädagog\*innen, Spielleiter\*innen  
Theaterlehrer\*innen, Sozialpädagog\*innen, Erziehungs- und Theaterwissenschaftler\*innen und weitere am Thema Interessierte.

**Informationen unter:** [www.bag-online.de](http://www.bag-online.de)  
**Kontakt:** Leona Söhnholz (info@bag-online.de)

veranstaltet von



gefördert vom



### Aufruf // Spiel & Theater als produktive Kräfte in der Krise

Unter der Überschrift „Spiel & Theater als produktive Kräfte in der Krise“ lädt die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater zum Weiterdenken, Austauschen und Debattieren ein – über die Bedeutung von Spiel und Theater in einer Zeit des physischen Distanzhaltens, über die Verschiebung von Theater in digitale Räume, die erschwerten gesellschaftlichen und kulturellen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen und die Notwendigkeit der Absicherung und Stärkung von Angeboten und Infrastruktur der Theaterarbeit mit den zahlreichen Aktiven auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene. In dieser herausfordernden Zeit ist der Aufruf eine Ermutigung zur kritischen Reflexion sowie zur aktiven Zukunftsgestaltung und gleichzeitig die Einladung, sich mit Texten, Videos, Gedichten, Fotos, Kurzfilmen etc. zu beteiligen.

Vielfältige Beiträge sind bereits eingegangen. Auf der Padlet-Seite zum Aufruf können gerne auch weiterhin Erfahrungen im Umgang mit den Pandemie-bezogenen Auswirkungen in Theater und Gesellschaft, konkrete Arbeitsansätze und -ergebnisse, Wünsche, Ideen und Visionen geteilt und zur Diskussion gestellt werden.

**Padlet-Seite zum Aufruf:**

[https://padlet.com/bag\\_spiel\\_und\\_theater/aufruf](https://padlet.com/bag_spiel_und_theater/aufruf)

**Kontakt:** Leona Söhnholz (info@bag-online.de)



### ZAT digital 20.2.0: COME TOGETHER, RIGHT NOW. 20. - 22.11.2020

Die erste digitale Zentrale Arbeitstagung (ZAT) des Bundesverbandes Theater in Schulen e.V. (BVTS) nimmt das aktuelle SDL-Thema 2021 „Theater.Digitalität“ in den Fokus und setzt sich inhaltlich passend durch unterschiedliche Impulse mit dem ästhetischen Experimentierfeld von Theater und Digitalität auseinander. Der BVTS will mit dieser Arbeitstagung einen produktiven Austausch über die in den letzten Monaten gewonnenen Erfahrungen mit Digitalität im neu eröffneten FORUM SCHULTHEATER ermöglichen und dieses miteinander jetzt initiieren, erproben und mit den Tagungsteilnehmer\*innen gemeinsam entwickeln. Dadurch sollen neue kooperative Arbeits- und Kommunikationsstrukturen geschaffen werden, die partizipativ und transparent alle am Schultheater interessierten Menschen zum Dialog einladen.

In der Tagung werden durch Vortrag, Digitale Performance und Workshops verschiedene Impulse gesetzt, die sich auf unterschiedliche Weise auf das FORUM SCHULTHEATER beziehen und zu weiteren Gedanken-Spielen in den verschiedenen Räumen des FORUM SCHULTHEATER einladen.

**Weitere Informationen und Anmeldung unter:** [www.bvts.org](http://www.bvts.org)

*Gefördert von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ.*

### Werkstatt-Tagung – Theater auf(s) Spiel setzen 13. - 14.2021 im Theaterlabor Dortmund (FH)

Je nach Perspektive ist Theater eine Variante von Spiel oder eine Komponente des Theaters. Die Werkstatt-Tagung setzt an dieser Schnittstelle an, um die Auseinandersetzung mit Spiel und seinen Begrifflichkeiten im Diskurs und in theaterpädagogischer Praxis zu stärken. Fachgeschichtliche Aspekte werden dabei verbunden mit spiel- und medienpädagogischen Perspektiven als auch mit gesellschaftswissenschaftlichen Beiträgen. Im spielpraktischen Format geht es in mehreren Spielrunden vielperspektivisch um zweierlei: Sich für mehr Spiel im Theater aufzustellen und Theater im Spiel zu halten.

Eine Kooperation von



gefördert vom



### Internationale Jugendtheaterbegegnung // Theaterrepublik Babylon 24. - 31.07.2021 in Bielefeld

Die internationale Jugendtheaterbegegnung Theaterrepublik Babylon lädt theaterbegeisterte Jugendliche aus Belgien, Österreich, der Schweiz, Südtirol (Italien) und Deutschland ein, darüber nachzudenken, wie eine lebenswerte und gerechte Welt aussehen kann. Ihre Ideen bringen sie mit verschiedenen theatralen Mitteln auf die Bühne.

**Wer kann sich bewerben?** Jugendliche im Alter zwischen 16 - 24 Jahren aus Belgien, Österreich, der Schweiz, Südtirol (Italien) und Deutschland. Theatererfahrungen sind nicht erforderlich.

**Veranstaltungsort:** Haus Neuland (<https://www.haus-neuland.de>)

**Weitere Informationen unter:** [www.bag-online.de](http://www.bag-online.de)

**Kontakt:** Leona Söhnholz (info@bag-online.de)

veranstaltet und organisiert von

gefördert vom



## AUTOR\*INNEN

### Sandra Anklam

Fachbereichsleitung Theater und Systemische Theaterpädagogik an der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW. [anklam@kulturellebildung.de](mailto:anklam@kulturellebildung.de)

### Stephan B. Antzack

Theaterpädagoge (BuT), Kunstpädagoge und Historiker, Fachkraft für Suchtprävention und sozialpsychiatrischer Bezugsbegleiter. [stephan.antzack@butinfo.de](mailto:stephan.antzack@butinfo.de)

### Céline Bartholomæus

Theaterpädagogin und Lehrbeauftragte, gründete gemeinsam mit lokalen Akteur\*innen 2018 „Amo – Braunschweig Postkolonial“, eine rassismuskritische Bildungsinitiative. [c.bartholomæus@outlook.de](mailto:c.bartholomæus@outlook.de)

### Isabel Dorn

arbeitet an der Schnittstelle von Bildung, Kunst und Wissensproduktion u.a. als Lehrende in den Studiengängen Soziale Arbeit und Performative Künste in sozialen Feldern an der Frankfurt University of Applied Sciences. [isabel.dorn@gmail.com](mailto:isabel.dorn@gmail.com)

### Aladin El-Mafaalani

Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler, Inhaber des Lehrstuhls für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Osnabrück. [aladin@mafaalani.de](mailto:aladin@mafaalani.de)

### Isabel Feifel

leitet TUKI Theater & Kita Berlin und hat Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis an der Uni Hildesheim studiert. [isabel.feifel@tuki-berlin.de](mailto:isabel.feifel@tuki-berlin.de)

### Christian Gedschold

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Zentralinstitut für soziale Fragen, Redakteur der Zeitschrift Soziale Arbeit. [gedschold@dzi.de](mailto:gedschold@dzi.de)

### Sophia Grüdelbach

Theaterpädagogin am Theater Osnabrück, Leitung des THEATER DER GENERATIONEN. Seit März 2019 ist sie „Künstlerisch systemische Therapeutin“ in Weiterbildung. [gruedelbach@theater-osnabrueck.de](mailto:gruedelbach@theater-osnabrueck.de)

### Caroline Heinemann

Dr., freischaffende Dramaturgin und Theaterpädagogin. [theaterkormoran@gmail.com](mailto:theaterkormoran@gmail.com)

### Dorothea Hilliger

Prof. Dr., Institut für Performative Künste und Bildung, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Forscht und lehrt über theaterpädagogische Arbeitsformen sowie das Bildungspotenzial der Performativen Künste. [d.hilliger@hbk-bs.de](mailto:d.hilliger@hbk-bs.de)

### Susanne Keuchel

Prof. Dr., Musikwissenschaftlerin, Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW, Vorsitzende der Bundes-

vereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und Präsidentin des Deutschen Kulturrates. [keuchel@kulturellebildung.de](mailto:keuchel@kulturellebildung.de)

### Eyal Lerner

Israelisch-italienischer Künstler, Pädagoge und Regisseur, der seine multidisziplinären Projekte meistens der jungen Generation widmet. [www.lernereyal.com](http://www.lernereyal.com)

### melken-AG

Studentische Arbeitsgruppe // Leibniz Universität Hannover // Studienfach Darstellendes Spiel // Nachgespräche – Feedbacksessions – Diskussionsformate [melken-ag@web.de](http://melken-ag@web.de)

### Claus Mischon

Germanist (M.A.), Ausbildungsleiter am Institut für Kreatives Schreiben, Lehrbeauftragter an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH). [IKS.Schreibinstitut@t-online.de](mailto:IKS.Schreibinstitut@t-online.de)

### Ari Nadkarni

ist freischaffender Theaterpädagoge (M.A.), Sprecherzieher (DGSS) und Trainer für Gewaltfreie Kommunikation. [drachentheater@gmail.com](mailto:drachentheater@gmail.com)

### Leonora Peuerböck

ist Theater-, Film- und Medienwissenschaftlerin und Theaterpädagogin. Sie inszeniert immersive Theaterstücke in Wien ([www.küken.at](http://www.küken.at)). [lola.peu@aon.at](mailto:lola.peu@aon.at)

### Malte Pfeiffer

Professor für Ästhetik und Kommunikation in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Hannover, insbesondere für Kulturarbeit und kulturelle Bildung in den performativen und bildenden Künsten. [malte.pfeiffer@hs-hannover.de](mailto:malte.pfeiffer@hs-hannover.de)

### Brigitta Ritter

Dr., Didaktische Leiterin der Neuen Schule Wolfsburg, unterrichtet dort Musik, Theater, Deutsch. [brigitta.ritter@neue-schule-wolfsburg.de](mailto:brigitta.ritter@neue-schule-wolfsburg.de)

### Otone Sato

Freie Regisseurin und Theaterpädagogin. Studium der Japanologie (M.A.) an der LMU München und Theaterpädagogik (MA) an der FAU Erlangen-Nürnberg. [kontakt@otonesato.de](mailto:kontakt@otonesato.de)

### Nadine Saxinger

Dramapädagogin, Trainerin und Fortbildnerin. [www.spracheundtheater.de](http://www.spracheundtheater.de)

### Hanne Seitz

Prof. (i. R.) Dr., bis 2017 Professur im Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften, Lehrgebiet Theorie und Praxis ästhetischer Bildung. [seitz@fh-potsdam.de](mailto:seitz@fh-potsdam.de)

### Jan Siebenbrock

Dr., ist freiberuflicher Dozent und Theaterpädagoge. [jan7brock@yahoo.de](mailto:jan7brock@yahoo.de)

### Leona Söhnholz

Fachreferentin, Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater. [soehnholz@bag-online.de](mailto:soehnholz@bag-online.de)

### Ann-Marleen Stöckert

leitet TUKI Theater & Kita Berlin. Studium der Kulturwissenschaften und ästhetischen Praxis an der Uni Hildesheim und der Escuela de Arte Dramático Málaga. [ann-marleen.stoekert@tuki-berlin.de](mailto:ann-marleen.stoekert@tuki-berlin.de)

### Marianne Streisand

Prof. (i. R.) Dr., bis 2019 Professorin für Angewandte Theaterwissenschaften am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück und wiss. Leiterin des ersten „Deutschen Archivs für Theaterpädagogik“ (DATP), dessen Gründerin sie ist. [m.streisand@hs-osnabrueck.de](mailto:m.streisand@hs-osnabrueck.de)

### André Studt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theater- und Medienwissenschaft / Dozent für pragmatische Theaterwissenschaft. [andre.studt@fau.de](mailto:andre.studt@fau.de)

### Kristin Wardetzky

Prof (i.R.) Dr., bis 2007 Professur am Institut für Theaterpädagogik (Udk), Märchen- und Erzählforscherin und Erzählerin. [kristin.wardetzky@gmx.de](mailto:kristin.wardetzky@gmx.de)

### Maren Witte

Prof. Dr., Dramaturgin, Professur und Studiengangsleitung Tanz und Theater im Sozialen, Fachhochschule Otfersberg. [maren.witte@hks-otfersberg.de](mailto:maren.witte@hks-otfersberg.de)

### Andreas Wolfsteiner

Prof. Dr., Professor für Angewandte Theaterwissenschaft am Institut für Theaterpädagogik der Hochschule Osnabrück. [a.wolfsteiner@hs-osnabrueck.de](mailto:a.wolfsteiner@hs-osnabrueck.de)

### Weitere

#### Katharina Müller [Kamü]

erforscht seit 2003 zeichnerisch Haltungen zu unterschiedlichen Themen. Sie arbeitet als freischaffende Künstlerin mit den Schwerpunkten Zeichnen und Performative Künste in sozialen Feldern.

Für den Artikel Theaterpädagogische Arbeitshaltung (Isabel Dorn) hat sie Positionen zeichnerisch dokumentiert.

### Covergestaltung

#### Ellen Backes und Jonas Möhring von 123comics

Seit 2007 arbeitet 123comics als Kollektiv - aus Überzeugung. [post@123comics.net](mailto:post@123comics.net), [www.123comics.net](http://www.123comics.net)

Anzeigen

PSYCHODRAMA

THEATERTHERAPIE



**Sebastian Verbeek**  
**MORENO UND DIE BÜHNE DER ANERKENNUNG**  
256 S., Abb.  
ISBN 978-3-89797-121-9



**Lilian Seuberling**  
**EMBODIED RELATIONS**  
Theaternahe Therapieformen  
384 S., Abb., Tab.  
ISBN 978-3-89797-112-7



**Christian Fuchs**  
**DIE GESTALT DES TRAUMATISCHEN**  
272 S., 26 Abb., Hardcover, Fadenheftung  
ISBN 978-3-89797-116-5



**Inge-Marlen Ropers**  
**STEHEN SIE DOCH EINFACH MAL AUF!**  
SUPERVISION UND COACHING  
SZENISCH-KREATIV  
Fallgeschichten aus der psychodramatischen Praxis  
160 S., Abb., Tab.  
ISBN 978-3-89797-130-1



**GESTALT THERAPIE**  
Forum für Gestaltperspektiven  
Dt. Vereinigung für Gestalttherapie, DVG  
ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährl.: 90-120 S.

**Infos zu Büchern, Zeitschriften, Service: [www.ehp-verlag.de](http://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. Die Fortbildung 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 aktuelles **Halbjahresprogramm** erhalten Sie auf Anfrage kostenfrei!

**Schultheater-Studio Frankfurt** Hammarskjöldring 17a – 60439 Frankfurt  
Telefon: 069 212 320 44 – Fax: 069 212 320 70 – [studio@schultheater.de](mailto:studio@schultheater.de) – [www.schultheater.de](http://www.schultheater.de)



## Theaterbuch Versand

Wir sind ein Team erfahrener Theaterpädagoginnen und setzen der schnellen Welt des Versandbuchhandels 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](http://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)



# Buch-Tipps

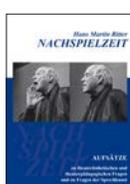
**Fremde spielen.**  
Materialien zur Geschichte von Amateurtheater  
24,80 EUR, ISBN: 978-3-86863-221-7, 200 Seiten  
Format: 15,6 x 23 cm, 2020

Dieses Buch ermöglicht es, Amateurtheater mit neuem, frischem Blick zu sehen. Es bringt die aktuellen Konzepte und Praktiken in eine Konstellation mit historischen Entwürfen und Modellen von Amateurtheater. Die Zusammenstellung von Geschichte und Gegenwart zeigt uns die heutigen Versuche von Amateurtheater in fremdem Licht. Fremdmachen des Gegenwärtigen durch Historisieren, ein Brecht'sches Verfahren, ist auch die Methode dieses Buchs. Es untersucht fünf Terrains, die die Landschaft von Amateurtheater in der Gegenwart auszeichnen: I. die Suche nach sozialer Verortung und gesellschaftlicher Anerkennung, II. die Beziehung zu Gemeinschaft und Geselligkeit, III. die Auseinandersetzung zwischen professionellem Theater und Amateurtheater, IV. die Rolle von kultureller und ästhetischer Bildung, V. die Bedeutung von Partizipation und Internationalisierung. Diese Terrains werden von den Autor\_innen vermessen und auf ihre historisch-archäologische Tiefenstruktur hin befragt. Die besondere Art von Geschichtsschreibung, die dadurch entsteht, bezeichnen sie als Geschichtsschreibung der Präsenz.



**Nachspielzeit – Hans Martin Ritter**  
Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen und zu Fragen der Sprechkunst 2009-2019  
15,00 EUR, ISBN: 978-3-86863-220-0, 209 Seiten,  
Format: 14,8 x 21 cm, 2020

Die Aufsatzsammlung widmet sich theaterpädagogischen und theaterästhetischen Fragen und darüber hinaus ästhetischen Fragen der Sprechkunst. Viele Aufsätze verbindet der Bezug zu Brecht und seiner Theaterästhetik. Die Theatergedichte im Anhang suchen angestoßene Fragen auf eigene Weise erfahrbar zu machen. Der Titel Nachspielzeit verweist auf die oftmals entscheidende Reststrecke nach der offiziellen Spielzeit, in der alle verfügbaren Kräfte noch einmal zum Zuge kommen und gelegentlich sogar entscheidende Tore fallen. Der Autor war langjährig als Professor an der Universität der Künste Berlin (Theaterpädagogik) und der Hochschule für Musik und Theater Hannover (Schauspielausbildung) tätig.



**Schibri-Verlag • [info@schibri.de](mailto:info@schibri.de) • 039753/22757** 

# Anzeigenschluss

für das Heft 77 ist der **15.02.2021.**

**Anzeigen-Aannahme:**  
Schibri-Verlag, Frau Helms  
Telefon: 039753/22757  
Mail: [helms@schibri.de](mailto:helms@schibri.de)

