



Zeitschrift für Theaterpädagogik online:
www.archiv-dato.de/korrespondenzen

START + Bild.

Zeitschrift für Theaterpädagogik

38. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 81



Theater -
Auf(s) Spiel setzen

Oberonstraße 20
59067 Hamm

02381 44893
info@btkhamm.de



Bildungswerk
für Theater und Kultur

GRUNDLAGEN THEATERPÄDAGOGIK BUT

Berufsbegleitende Fortbildung 2023-2025

Start: 25./26. März 2023
Ende: 04.- 06. April 2025

14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke
Kleingruppentreffen
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich:

- Kulturmanagement
- Erzähltheater
- Autobiografisches Theater
- Straßentheater
- Jeux Dramatique
- Szenisches Schreiben
- Tanztheater, uvm.

Weitere Infos und den ausführlichen Flyer
gibt's per Mail oder auf unserer Homepage:

www.btkhamm.de

Applied Theatre künstlerische Theaterpraxis & Gesellschaft

@ Masterstudium an der
Universität Mozarteum Salzburg
Bewerbungsfrist 30. März 2023

+ Weitere Informationen unter
[schauspiel.moz.ac.at/seiten/
applied-theatre/profil-profile.php](http://schauspiel.moz.ac.at/seiten/applied-theatre/profil-profile.php)

Thomas Bernhard Institut

Anzeigenschluss

für das Heft 82 ist der **15.02.2023**.

Anzeigen-Annahme:
Schibri-Verlag, Telefon: 039753/22757, Mail: helms@schibri.de

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

Theaterlehrer/in im Quereinstieg – Start des neuen Studiengangs „Quereinstiegs-Master Lehramt Theater“ an der hmt Rostock

www.hmt-rostock.de

hmt
Hochschule für Musik
und Theater Rostock



Q-Master Lehramt Theater

Schneller Einstieg in den Schuldienst —
Theater/Darstellendes Spiel unterrichten.
Jetzt für das Sommersemester 2023 be-
werben!

NEU IM SCHIBRI-VERLAG

Eva Renvert

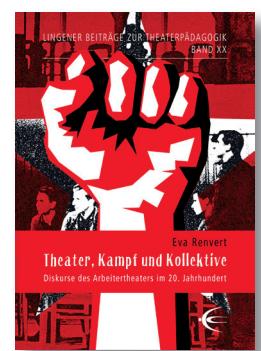
Theater, Kampf und Kollektive

Diskurse des Arbeitertheaters
im 20. Jahrhundert

ISBN: 978-3-86863-250-7
504 Seiten, Band 20
Format: 14,8 x 21 cm, 2022

Lingener Beiträge zur
Theaterpädagogik
Herausgeber: Bernd Ruping,
Marianne Streisand

Schibri-Verlag
Tel. 039753/22757
www.schibri.de



Die Rostocker Hochschule für Musik und Theater bietet zum Wintersemester 2022/23 erstmals einen Quereinstiegs-Master Lehramt Theater an, mit dem zukünftige Lehrkräfte für den Theaterunterricht an allgemeinbildenden Schulen vorbereitet werden.

Der berufsbegleitende Master hält ein Angebot zur Qualifizierung für diejenigen bereit, die bereits über einen künstlerischen oder wissenschaftlichen Hochschulabschluss im Bereich Darstellende Künste verfügen. Das zweisemestrige Studium ist als Präsenz- und Fernstudium konzipiert und soll den Absolvent:innen den Einstieg in den Vorbereitungsdienst ermöglichen.

Bewerbungen
für das Sommersemester 2023
sind ab dem 1. Oktober 2022 möglich.

Nähere Informationen zu den Studieninhalten, zur Bewerbung und zu den Studiengebühren siehe auf der Homepage der hmt Rostock unter: <https://www.hmt-rostock.de/en/studium/studiengaenge/q-master-lehramt-theater/>

Kontakt:
ina.driemel@hmt-rostock.de

GESTALT PÄDAGOGIK
Inge-Marlen Ropers
STEHEN SIE DOCH
EINFACH MAL AUF!
Supervision und Coaching szenisch-creativ
160 S., Abb., Tab. · ISBN 978-3-89797-130-1

Armin Schachmeier
GESTALT UND
SOZIALE ARBEIT
Ökonomische und
ökologische Hintergründe
192 S., Abb. · ISBN 978-3-89797-141-7

Cornelia Seewald
STORYTELLING
IM COACHING
Der rabenschwarze
Rucksack und andere
Geschichten für
Coach und Coachee
204 S., Abb.
ISBN 978-3-89797-143-1

Thomas Schübel (Hg.)
PERSPEKTIVEN DER
GESTALTPÄDAGOGIK
380 S., Abb., Fotos
ISBN 978-3-89797-144-8

GESTALT THERAPIE
Forum für Gestaltperspektiven
Dt. Vereinigung f. Gestalttherapie, DVG
ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährl.; 90–120 S.

Alle Bücher auch als E-Book!

Infos zu Büchern, Zeitschriften und Service:
www.ehp-verlag.de
EHP - Verlag Andreas Kohlhage
Tel. 02332-666-4207 · PF 1460 · 58259 Gevelsberg

DARSTELLUNG · CHANGE

Impressum – Zeitschrift für Theaterpädagogik (ZfTP)

Gründungsherausgeber:	Prof. Dr. Gerd Koch, koch@ash-berlin.eu Prof. Dr. Florian Vaßen, florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
Herausgeber*innen:	Simone Boles, simoneboles13@gmail.com Ute Handwerg, handwerg@bag-online.de Prof. Dr. Ulrike Hentschel, u.hentschel@posteo.de PD Dr. Ole Hruschka, ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de Prof. Dr. Norma Köhler, norma.koehler@fh-dortmund.de Andreas Poppe, andreas.poppe090@googlemail.com Friedhelm Roth-Lange, rothlange@aol.com Prof. Dr. Mira Sack, mira.sack@zhdk.ch Prof. Dr. Wolfgang Sting, wolfgang.sting@uni-hamburg.de
Archiv:	Online-Archivierung und -Recherche: www.archiv-datp.de
Heftradaktion:	Ute Handwerg, Norma Köhler <i>Aus dem Archiv:</i> Katharina Kolar, Andreas Wolfsteiner, k.kolar@hs-osnabrueck.de
Verlag:	Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift:	Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um. Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, http://www.schibri.de E-Mail: info@schibri.de
Grafische Gestaltung:	Satz/Layout: Nicole Helms
Titelbild/Cover/	
Grafiken Inhalt:	Dzenny Samardzic
Copyright:	Alle Rechte bei den Autor*innen/all rights reserved
Preis:	Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,- plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,- plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber*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 alleinig die Inserent*innen verantwortlich.	
Bestelladressen:	Buchhandel • Schibri-Verlag • Verbände (siehe unten)
ISSN 1865-9756	

Verbände



Kontakt: info@bag-online.de

Kontakt: mail@butinfo.de

Kontakt: info@bvts.org

Kontakt:
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

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 Zeilentreppungen, keine Unterstreichungen.
 - Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel), darunter der Name der*des Autor*in. Bitte den Titel möglichst kurz und prägnant fassen.
 - Zwischenstitel 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 gendergerechten 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% Preisschlass bezogen werden.
- Vielen Dank!

Inhalt

EDITORIAL			
<i>Ute Handwerg/Norma Köhler</i>	3	Riskante Spiele? Bezüge von Theater, Spiel und Risiko aus technikhistorischer Perspektive	53
		<i>Stefan Poser</i>	
THEMENTEIL			
Theater – Vom Spiel getrieben oder Spielraum eröffnend?	7	Willkommen in der Zukunftsdisco	56
<i>Hanne Seitz</i>		Wir kommen um zu Spielen –	
Überschüsse machen Menschen	11	Eine Designhappeningreihe für co-kreatives Gestalten	
<i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>		<i>Uta Jugert/Urs Küenzi</i>	
Haus Maus Raus! Oder: Wir bleiben im Spiel	14	Maulwurf und Oktopus	58
<i>Silke Lenz</i>		Unterirdische Gänge und Tentakel in einer politisch-spielerischen Theaterpädagogik	
theater.selbst.verspielen	16	<i>Florian Vaßen</i>	
Eine Selbstbefragung zu improvisierten Erzählspielen		Spielend Arbeiten? Suchtpräventive Erwägungen	63
<i>Thilo Grawe</i>		<i>Stephan B. Antczack</i>	
Let's Play: Utopie – Ein Gespräch mit Christiane Hütter über die Produktion „105x68. Wir regeln das.“	21	MAGAZIN	
<i>Dzenny Samardzic</i>		Theater mit Blinden und Sehbehinderten.	67
Praktik des Spielens. Widerstreit und Spiel als Orientierung für Theaterarbeit an Schulen	23	Ein erster Erfahrungsbericht	
<i>Andreas Bürgisser</i>		<i>Gerhard (Moses) Heß</i>	
Theaterpädagogik und Politische Bildung.	26	„Felder Denken“ – Arbeitstagung	68
Didaktische Spielräume		<i>Eva Renvert/Ute Schlegel-Pinkert/Melanie Hinz/Ina Driemel</i>	
<i>Alexander Hoffelner</i>		Kultur des Teilens –	70
„Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathematik“ – Enja Riegel blickt zurück und immer noch nach vorn.		Potenzial offener Bildungsmaterialien im Kontext postdigitaler Theaterpraxis und Kulturvermittlung	
Außerdem ein Blick zur Seite	29	<i>Leona Söhnholz</i>	
<i>Reinhard Kahl</i>		Heiner Müller(s) Landschaften – m/eine aktuelle Reise darin	71
Das Publikum ins Spiel bringen!	33	<i>Andreas Warbasse</i>	
Ein Projektbericht zu philosophischen Gedankenexperimenten im Theaterunterricht		AUS DEM DEUTSCHEN ARCHIV FÜR THEATERPÄDAGOGIK	
<i>Alexander Limmer/Kai Peter Müller</i>		Take care. Zum Verhältnis von Spiel und Pflege am Beispiel des Laienspiels der Nachkriegsjahre	74
Dialogkultur – Aufs Spiel setzen	38	<i>Andreas Wolfsteiner/Katharina Kolar</i>	
<i>Jürgen Mack</i>		Historische Dokumentation – SPIELSTATT ULM	76
Mit Brecht und Boal vor dem Bildschirm	39	<i>Gerd Koch</i>	
Über Potenziale des Spielens in Theater, Gaming und Game-Theater		Nachgereicht	77
<i>Marco Aulbach</i>		REZENSIONEN	78
Das phantastische Rollenspiel als polyästhetisches Medium einer Szenekultur	42	AUTOR*INNEN	86
<i>Laura Flöter-Fratesi</i>		ANKÜNDIGUNGEN	87
Die Jeux Dramatiques – Freiheit und Verbundenheit im Spiel	47		
<i>Jordis Overödder</i>			
Puppen Spiel Dinge	50		
Zu theoretischen Konzepten des Spiels im Puppen-, Figuren- und Objekttheater			
<i>Gerd Taube</i>			

ANKÜNDIGUNG

Heft 82, erscheint im Frühjahr 2023; Themenschwerpunkt: Theater.Rolle;

Heftredaktion: Simone Boles, Wolfgang Sting; E-Mail: simoneboles13@gmail.com, Redaktionsschluss: 31.12.2022;

Rezensionen: Maik Walter (maik@zedat.fu-berlin.de)

EDITORIAL

Theater – Auf(s) Spiel setzen

Ute Handwerg, Norma Köhler

Die im Hefttitel enthaltene Redewendung ‚Aufs Spiel setzen‘ impliziert eine Mehrdeutigkeit, die je nach Kontext hinweisen kann auf ein Wagnis, das es einzugehen gilt, auf eine Herausforderung, die angenommen werden muss, auf ein Herausgefordertsein bzw. -werden oder abzielen kann auf eine grenzgängerische Aktivität. ‚Aufs Spiel setzen‘ kann aber auch bedeuten, Spiel selbst als Möglichkeit und Tätigkeit in einem bestimmten Setting – innerhalb eines Theaterkonzepts oder auch außerhalb des Theaterbereichs – zu akzentuieren, Spiel, seine Begrifflichkeiten oder ein spezifisches Spiel-Verfahren stark zu machen. Alle in dieser Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik versammelten Lesarten sind entsprechend unterschiedlich fokussiert. Ihre spannungsgeladenen Intentionen sind dabei mit verschiedenen spiel(theoretischen), überwiegend aber praxeologischen, beschreibenden und konzeptionellen Zugängen und Antworten verbunden.

(Spiel)Verhältnisse

Jeder der hier vorliegenden Texte umspielt das Verhältnis von Spiel und Theater. Auf den Titel bezogen thematisieren die Beiträge aus vielfältiger Perspektive entweder eine Gleichsetzung von Theater und Spiel oder aber ihre Differenzierung.

Allen Beiträgen gemein ist, dass sie Spiel/Spielen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Damit wird fachbezogen etwas Selbstverständliches, etwas Notwendiges, die Theaterarbeit Begleitendes und Vielgestaltiges als Phänomen ins Licht gestellt. In der Zusammenschau zeigt sich: Mit der dezidierten Aufmerksamkeit auf Spiel/en können gesetzte Kontexte und routinierte Strukturen progressiv neu gedacht und gestaltet werden. Spiel bringt soziale und ästhetische Phänomene zusammen und verändert sie. Genau aus diesem dynamisierenden Beweggrund heraus lohnt sich die Hinwendung zum Fundament bzw. zur infrage stehenden ‚Basisstation Spiel‘ (vgl. Sack 2022) der Theaterpädagogik, die schließlich in ihren Ursprüngen nicht nur lange als Bestandteil von Kulturpädagogik, sondern auch als Spielpädagogik verstanden wurde (vgl. Kreuzer 1984; Nickel 1992; Seitz 2003; Simhandl 1992).

Aktualisierung von Diskursanbindungen

Eine Kontextualisierung in aktuelle theaterpädagogische Diskurse erscheint geradezu überfällig, wenn man bedenkt, dass das Spiel/erische aus vielen Diskursen zur Theaterarbeit von und mit Lai:innen und auch aus Verbands- und Institutionsbezeichnungen über die Jahrzehnte sukzessive in den Hintergrund gerückt bzw. verschwunden ist.

Theater(pädagogik) ist eine Kunst und bleibt immer auch ein darstellendes und performatives Spiel. Selbst bei einer dezidiert kunst- und vermittlungsorientierten Theaterpädagogik, die sich auszeichnet durch Bezugnahme auf Theatertheorien und Stilistik zeitgenössischer Erscheinungsformen der (vor allem Freien) Theater-Szene, liegt mit dem Blick auf das Performative auch die neu zu belebende Aufmerksamkeit auf Spiel/en nah, insbesondere auf solche Formen, die an den Rändern schauspielerischer Darstellung wenig mit Schauspieltheorien des letzten Jahrhunderts zu tun haben (vgl. Roselt 2005) und Spielen eher in die Bühnentätigkeiten zwischen Testen, Tricksen und Scheitern (vgl. Matzke 2005) einreihen und/oder gängige Games und Regelspiele transformierend adaptieren. Theaterpädagogisch gewendet könnte der Praxis darüber hinausgehend eine aktualisierte theoriegeleitete Spielorientierung und -reflexion hinzugefügt werden. Die Kunst des Theaterspielens und das Spiel der Theaterkunst sind zwei Seiten einer Medaille, die sich wechselseitig herausfordern können und es lohnt sich, die letztnannte Seite wieder stärker in den Fachdiskurs einzubringen.

Das würde nicht nur eine zusätzliche praxeologisch vertiefende Akzentuierung von Verfahren und Darstellungsweisen bedeuten, sondern für die Profession Theaterpädagogik selbst einen das Feld erweiternden Blick ermöglichen. Und: In diesem Zusammenhang wird auch die Theater(pädagogische) Kultur selbst als Spielraum und Spielkultur relevant und als solche reflektierbar. Kulturtheoretische und philosophische Positionen bieten mit dem Augenmerk auf Spiel/en Inspiration, reaktivieren und verschieben vergangene Diskurse und ermöglichen neue Ausrichtungen. Insbesondere eine phänomenologische Spieltheorie ist mit dem Prozess und dem Interaktionscharakter von Theaterarbeit – auch als Arbeit an und Herstellung von Wirklichkeit – verbunden. Spiel verweist vom Wortursprung her auf ‚Spil‘ als (tänzerische) Bewegung. Theaterpraktische und (zwischen)menschliche Regeln und Räume, Strukturen und Möglichkeiten werden hier relevant und thematisch.

Einer generalistischen Hinwendung zum Theater als Spiel wäre vor diesem Hintergrund Produktives abzugewinnen.

Zwischen Krise und ‚ludic turn‘

Ganz praktisch entstand die Idee zu dieser Ausgabe bereits vor zwei Jahren¹, als Theaterbetriebe und Orte sowie Einrichtungen Kultureller Bildung notwendigerweise pandemiebedingt geschlossen wurden. Das Theater und die Theaterpädagogik wurden in dieser Phase gezwungenermaßen ‚aufs Spiel gesetzt‘. Partizipation, künstlerisch-ästhetische und Kulturelle Bildung

Theater – Auf(s) Spiel setzen

ebenso wie Demokratiebildung wurden vernachlässigt bzw. verunmöglicht. Und gleichsam erschien Spiel für Viele als produktive Kraft in der Krise (vgl. Hruschka 2021). Denn der offene und prozessorientierte Begriff Spiel traf auf das, was allerorts im Zuge der Digitalisierung geschah: Es wurde (wenn auch unter neuen Bedingungen) vor den Bildschirmen (weiter)gespielt, und vertraute Theaterpraxis und -verfahren transformier(t)en sich im Zuge dessen.

Bereits zuvor hatte sich die Gaming-Kultur entwickelt und aufgestellt, hatte das performative Theater bzw. die Theater(pädagogische) Praxis der Mimikry alternative Spielprinzipien auf die Bühne gebracht und nicht mehr nur in den Medienwissenschaften, sondern zunehmend auch in den Geisteswissenschaften war und ist vom ‚ludic turn‘ die Rede (vgl. bspw. Sutton-Smith 1997). Das Ludische reüssiert, die Spielwissenschaften, die Ludologie und die Game-Studies erhalten zunehmend Aufmerksamkeit jenseits der Medienwissenschaft im Querschnitt von Philosophie, Anthropologie, den Kultur- und Erziehungswissenschaften und der Kulturellen Bildung. Es liegt also auch vor diesem Hintergrund nah, ein aufspürendes Nachdenken über Spiel in der Theaterpädagogik und im gesellschaftlichen Zusammenhang anzuzetteln.

Zusammenschau

Das Grenzgängerische, das im Titel angelegt ist, haben wir für diese Heftausgabe mit einer weiten Diskursperspektive akzentuiert: Vertreter:innen unterschiedlicher spielpartnerschaftlicher Disziplinen wurden mit dem Aufruf (<https://bit.ly/3RZRIM7>) zur Beteiligung explizit eingeladen, ihre jeweiligen Zugänge zum Spiel/en einzubringen.

So treffen im vorliegenden Heft Positionen von Theaterpädagog:innen, Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen aus verschiedenen Bereichen und auch verschiedener Generationen aufeinander. Die Zusammenschau dient der wechselseitigen Inspiration bei der gemeinsamen Hinwendung zum zweckfreien, aber mitnichten unsinnigen Spiel. Denn augenscheinlich bleibt letztgenannter Aspekt der Umgehung von Instrumentalisierung bei gleichzeitig produktiver Anwendungsbezogenheit als Positionierung allen Beitragenden weitgehend gemein und stellt die tragende inhaltliche Klammer dieser Ausgabe dar. Sie führt zu einer Art Bestandsaufnahme in einer Welt, in der es durch die sogenannte ‚Ludifizierung des Sozialen‘ (vgl. bspw. Holze/Verständig 2014) reflektierter, spielerischer Antworten bedarf.

Spielanordnung der Beiträge des Themen-schwerpunkts

Hanne Seitz, die im Jahr 2002 den Eintrag zum Begriff ‚Spiel‘ für das Wörterbuch der Theaterpädagogik verfasste, positioniert sich mit einem aktuellen, einleitenden und überordnenden Blick auf Spiel mit der Hoffnung, dass sich die Disziplin und Praxis der Theaterpädagogik selbst mehr vom *play* als vom *game* treiben lassen möge (gerade auch im Spiel mit Gaming-Strukturen). Nushin Hosseini-Eckhardt, eine an Hybridität und einer ‚Bildung im Werden‘ orientierte Bildungswissenschaftlerin, erörtert in ihrem Artikel spielerische Überschüsse als Menschwerdung.

Der Theaterpädagogik (bzw. dem Theater) schreibt sie mit ihrem phänomenologischen Blick und der philosophischen Bezugnahme auf Merlau-Ponty und Waldenfels entsprechendes Potenzial zu. Dies als Aufforderung verstehend, hat es uns hinsichtlich der Reihung der Texte bewogen, anschließend auf Anschauung zu setzen und Praxisbeispiele unterschiedlicher Handlungsfelder folgen zu lassen: Mit beschreibendem Blick auf theaterpädagogisches Spiel von und mit Kindern in den Kunstwerkstätten Greifswald (Silke Lenz), mit theoretisch-konzeptioneller Erläuterung auf Spielverfahren in der Theaterarbeit mit Jugendlichen am Jugendclub (Thilo Grawe), mit spielerisch-partizipatorisch-gestalterischer Ausweitung in den Stadtraum (Dzenny Samardzic im Gespräch mit Christiane Hüttner) werden theaterpädagogische Praxen als diverse Spielpraxen (und performativ akzentuiert) nachvollziehbar.

Die beiden letztgenannten Texte sind dialogisch als Selbstgespräch bzw. Interview formatiert. Im Anschluss daran wird die Profession Theaterpädagogik zur dialogischen Spielpartnerin. Drei Beiträge thematisieren Spiel als Potenzial und Spielraumerweiterung in konkreten Kontexten: Schule (Andreas Bürgisser), Politische Bildung (Alexander Hoffelner) und Bildungssystem (Reinhard Kahl).

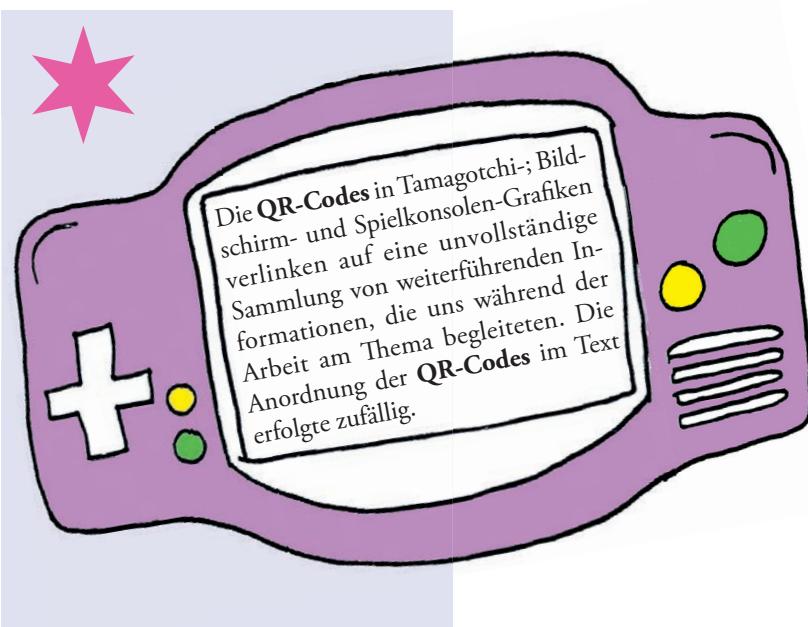
Spielerische Verfahren, die das (Zu)Schauen als (Spiel-)Praxis nutzen, werden in den daran anschließenden Beiträgen zu philosophischen Gedankenspielen (Alexander Limmer, Kai Müller), zur Dialogkultur bei Nachgesprächen (Jürgen Mack) und mit Bezug auf das Gaming (Marco Aulbach) thematisiert. Bei letztem ist es die digitale Seh- und Spielerfahrung des Gamings, die auf den Theaterbühnen letztthin neue Spielarten hervorbringt und veranschaulicht. Anschlussfähig daran sind die folgenden spielpartnerschaftlichen Beiträge aus Bereichen, die nicht zuvorderst der Theaterpädagogik zugerechnet werden: Das phantastische Rollenspiel als Szene-Kultur-Phänomen (Laura Flöter-Fratesi), das Verfahren der Jeux Dramatique (Jordis Overödder), die Spezifik des Spiels im Puppen-, Figuren- und Objekttheater (Gerd Taube), das Spiel in technikhistorischer Betrachtung (Stefan Poser) und das designbasierte Verfahren des Zusammenspielens (Uta Jugert und Urs Küenzi). Sie alle stellen sich als Inspiration für die Profession Theaterpädagogik auf und öffnen den Spielraum unter einer transdisziplinären Perspektive, jeweils mit theoretisierender oder konzeptioneller Verortung.

Das Selbstverständnis der Theaterpädagogik befragt Florian Vaßen mit metaphorischen Tierbildern, er verortet damit das Fach in politischer und kultureller Weise und lädt Leser:innen ein, die Betrachtung eigener (theaterpädagogischer) Praxis als spürsinniges, vielgestaltiges Tentakelwerk bzw. Strukturen untergrabendes Bauen durchzuspielen. Ein Bindeglied zum *Magazin* dieser Ausgabe stellt abschließend der die theaterpädagogische Struktur befragende Text mit kritischem Bezug zu Formen von Spiel- und Arbeitssucht dar (Stephan Antczack).

Zur spielerischen Heftdramaturgie

Die in die Texte des *Thementeils* ‚eingespielten‘ Zeichnungen sind kompositorisch arrangiert, frei assoziiert und verstehen sich ausdrücklich nicht als Textkommentare. Die Zeichnungen wurden dankenswerterweise von Dzenny Samardzic in Assoziation zum Heftthema gestaltet, ebenso das Cover.

Theater – Auf(s) Spiel setzen



Die Fotos, die uns mit den Beiträgen erreichten, sind in der Mitte des Heftes zu einer Art Puzzle zusammengefügt. Vielfältige Bezüge lassen sich durch das Vor- und Zurückblättern suchen und finden. Genauso intendiert ist damit auch ein quer- und zusammenführender Blick auf die Gesamtheit und Vielfalt der Beiträge.

Im *Magazin* findet sich die Nachlese der Arbeitstagung „Felder Denken“ an der Hochschule Osnabrück, durchgeführt im Kooperationsverbund mit der UdK Berlin und der hmt Rostock,

die im Kern zum Ziel hatte, fachspezifische Logiken (ausgehend von den Feldern Pädagogik, Kunst, Soziales) bewusst zu machen, zu befragen und zu diskutieren und ein aktuelles Berufsbild der Theaterpädagogik zu entwerfen (Eva Renvert, Ute Schlegel-Pinkert, Melanie Hinz und Ina Driemel). Bislang wenig verbreitet in der Kulturellen Bildung ist die Nutzung sogenannter offener Bildungsmaterialien (OER). Leona Söhnholz markiert in ihrem Beitrag die Potenziale dieser Form der Wissensteilung. Gerhard Heß zieht in einem ersten persönlichen Erfahrungsbericht eine Bilanz des Theaters mit blinden und sehbehinderten Menschen, die im „Salon der Blindfische“ aktiv sind. Andreas Warbasse reist in den Landschaften Heiner Müllers (und) von Dänemark nach Berlin und lustwandelt auf den Spuren des Dramatikers.

Im vorliegenden Heft gibt es mit der Rubrik *Archiv* eine geschichtlich ausgerichtete Spur (Gerd Koch), die thematisch passend zur Spielstatt Ulm führt. Es findet sich in der Rubrik ebenfalls ein Beitrag von Andreas Wolfsteiner und Katharina Kolar zum Spiel im Zusammenhang mit *Care* (am Beispiel des Laienspiels der Nachkriegsjahre).

Die Rubrik *Rezensionen* wurde in bewährter Weise von Maik Walter betreut.

Ankündigungen ergänzen das Heft wie immer um zukünftige Aktivitäten auf und in Spielfeldern und -praxen der Theaterpädagogik.

Lektürevergnügen wünschen
Norma Köhler und Ute Handwerk

Anmerkung

¹ Der Gründungsherausgeber Gerd Koch war entscheidender Impulsgeber.

Literatur:

- Holze, Jens/Verständig, Dan (2014): Die Ludifizierung des Sozialen durch Digitale Räume. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Spiel, Paderborn: Schöningh. S. 129-153.
- Ole Hruschka (2021): Die Krise als Herausforderung der Theaterpädagogik. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 79, Berlin/Milow/Strasburg: Schibri. S.3-5.
- Seitz, Hanne (2003): Spiel. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Wörterbuch – Spiel – Deutsches Archiv für Theaterpädagogik (archiv-datp.de, letzter Zugriff am 14.9.2022).
- Kreuzer, Karl Josef (1984) (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 1 - 4. Düsseldorf: Schwann.
- Matzke, Annemarie (2005): Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern. Formen szenischer Selbstinszenierung im zeitgenössischen Theater. Hildesheim: Olms.
- Nickel (1992): Spielpädagogik. In: Brauneck/Schnlein (Hrsg.): Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S.866-868.
- Simhandl, Peter (1992): Theaterpädagogik. In: Brauneck/Schnlein (Hrsg.): Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 992 – 994.
- Sutton-Smith, Brian (1997): The Ambiguity of Play. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roselt, Jens (2005): An den Rändern der Darstellung – ein Aspekt von Schauspielkunst heute. In: Ders. (Hrsg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien. Berlin: Alexander. S. 376 – 382.
- Mira Sack (2022): Kann das Spiel noch Basisstation der Theaterpädagogik sein? Reflexionen über ein Steckenpferd. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kann-spiel-noch-basisstation-theaterpaedagogik-sein-reflexionen-ueber-steckenpferd> (letzter Zugriff am 13.08.2022).

Theater – Auf(s) Spiel setzen

Spiel ohne Ende

„Theater – Auf(s) Spiel setzen“, so lautet der Titel dieser Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik. Gleichzeitig steht „Theater – Auf(s) Spiel setzen“ auch für einen Projektbaustein, der von der *Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater* und dem *Profilstudienfach „Theater als Soziale Kunst“* an der FH Dortmund in 2021 initiiert wurde und sich der Re-Lektüre ‚älterer‘ Texte zum Spiel im Kontext der Theaterpädagogik widmet. Expert:innen verhandeln in Resonanztexten die Fragen, welchen Stellenwert Spiel im aktuellen theaterpädagogischen Diskurs einnimmt, welche anwendungsbezogenen und begrifflichen Verschiebungen über die Jahrzehnte festgestellt werden können und welche Potenziale und Möglichkeiten der Entfaltung dem Spiel grundsätzlich innewohnen. Die Textsammlung ist auf der Wissensplattform Kulturelle Bildung (kubi-online) zu finden. Theaterschaffende aus Wissenschaft und Praxis sind zur Mitwirkung eingeladen und willkommen:



Das vorliegende Heft und der Projektbaustein auf kubi-online ergänzen sich thematisch und laden gleichermaßen zur weitergehenden Korrespondenz ein. Auf einem Padlet können Sie und könnt Ihr Kommentare und Anregungen zum Heftthema hinterlegen:



16



SCHWERPUNKTTHEMA

Theater – Vom Spiel getrieben oder Spielraum eröffnend?

Hanne Seitz

Also es geht gar nicht mehr um gestalten, sondern es geht darum, wie man das Datum der Selbstzerstörung ein wenig aufschiebt, um Spielräume für irgendetwas Gestaltungsartiges in der Zukunft noch zu eröffnen.

*Man muss das ganz ernst nehmen, weil jetzt zum ersten Mal so etwas wie eine apokalyptische Endspielsituation eingetreten ist.
(Peter Sloterdijk, 2009)*

Verfremdung, Übertreibung, Verdichtung, Umdeutung, Neuordnung – alles Verfahren, die auf subversive, manchmal auch listige Weise gesellschaftliche Gegebenheiten und Denkgewohnheiten verrücken und dabei Spielräume eröffnen – selbst Wiederholung bringt niemals dasselbe hervor, führt das Eingespielte zuweilen ad absurdum, mitunter aber auch einer neuen Anwendung zu. *Potential space* nennt Donald Winnicott solche intermedialen Bereiche des Erlebens, die – angeregt durch Phantasie und zweckloses Tun – zwischen Innenwelt und Außenwelt einen liminalen Zustand hervorrufen, der voller Eigensinn ist und dazu beiträgt, das Selbst wie auch die Kultur herauszubilden. Wie beim Spiel einer Schublade benötigen solche „Räume im Dazwischen“ (Seitz 2001) einen nicht zu großen, aber auch nicht zu kleinen Abstand – er muss ‚angemessen‘ sein.

Der Begriff Spiel wird im Alltag unterschiedlich gebraucht: etwas hat Spiel oder spielt sich ab, jemand spielt mit etwas, spielt sich auf, hat sich verspielt, hat leichtes Spiel oder seine Finger im Spiel, lässt mitunter auch die Muskeln spielen und macht andere zum Spielball. Das Spiel geht meist leicht von der Hand und zuweilen ist es einfach nur Spielerei. Es gibt Falschspielerinnen und Spielverderber – Männer wie Frauen – und solche, die alles, sogar sich selbst aufs Spiel setzen. Spiele sind nützlich, auch verrückt, strategisch oder taktisch, schön oder abstoßend, kultiviert oder unanständig, zuweilen beides, und manchmal sind sie auch unheimlich. Die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz des Spiels können dann auch zu allerlei Missverständnis führen und nicht immer hilft der Humor aus der Patsche. Vor allem aber ist Spiel dies: voller Lust und Vergnügen – nur nicht für jene, mit denen böses Spiel getrieben wird. Im Spiel fordern die Menschen Regeln oder das Schicksal heraus, können sich verlieren und auch verstellen: Es gibt Sportspiele, Kasinospiele, Risikospiele und natürlich auch Schauspiele, wobei es unmöglich scheint, das semantische Feld auf einen Nenner zu bringen. Bei aller Heterogenität gibt es nur eine Gemeinsamkeit: Das Spiel verlangt eine bestimmte Einstellung und erfasst ein Phänomen, dem kein anderes Verb zugesprochen werden kann als *spielen*. Es ist gleichgültig, wer oder was spielt und schon gar nicht muss man es selbst tun, man kann anderen dabei auch zuschauen. Auch tanzende Schneeflocken, zwirbelnde Lindenblüten, schillernde

Wasseroberflächen können wie ein Schauspiel sein, das ins Stauen versetzt, ergreift und bewegt. Der Natur, der untergehenden Sonne oder dem rollenden Ball ist das Geschehen einerlei, nur der Mensch zeigt sich davon beeindruckt und nennt es Spiel. Dabei sind weniger die Dinge oder Erscheinungen von Interesse, sondern der sichtbare oder spürbare Wandlungsprozess. Ob mental oder real, es ist die Bewegung, um deren Willen man ins Spiel kommt. Dabei ziehen besonders evolvierende, grund- und zwecklos sich entwickelnde Prozesse in den Bann, vor allem, wenn es zu unerwarteten Veränderungen und der Zufall ins Spiel kommt. Hans Georg Gadamer sieht in der Bewegung des *Hin und Her* das entscheidende Merkmal für die Bestimmung des Spiels. Der Mensch wird von ihr erfasst, schwingt sich ein und sieht sich in einen, mit rationalen Mitteln nicht zu ergründenden Zustand versetzt, dessen Selbstvergessenheit zuweilen sogar Durst, Hunger oder Müdigkeit vergessen lässt. Ein Vogelschwarm, der plötzlich seine Richtung ändert, sich neu formiert: Man sieht das Auf und Ab, das Hin und Her, spürt den natürlichen Rhythmen des Werdens und Vergehens nach und begegnet der *Unverfügbarkeit*, erlebt *Resonanz* – Hartmut Rosa zufolge, ein Wissen und Empfinden, das in unserer auf Kontrolle und Beschleunigung bauenden Gesellschaft keinen Boden findet.

Demgegenüber wartet die globalisierte und medialisierte Gesellschaft schon mit Spielräumen ganz anderer Art auf – *gamification* ist das Zauberwort: Die Lust am Spiel wird umgelenkt und für Prozesse außerhalb gebraucht. Was Brian Sutton-Smith Anfang der Nullerjahre als *ludic turn* diagnostiziert und Steffen Wittig jüngst als *Ludifizierung des Sozialen* in den Blick genommen hat, gibt Anlass, dem *Homo Ludens* erneut auf die Spur zu kommen und jenes epochale Werk von Johan Huizinga aus den 1930er Jahren noch einmal zur Hand zu nehmen: „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser, festgesetzter Grenzen von Raum und Zeit nach freiwillig ange nommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche‘ Leben“ (Huizinga 1956:34). Nach bald einhundert Jahren eine aus meiner Sicht immer noch treffende Beschreibung des Spiels.

Theater – Vom Spiel getrieben oder Spielraum eröffnend?

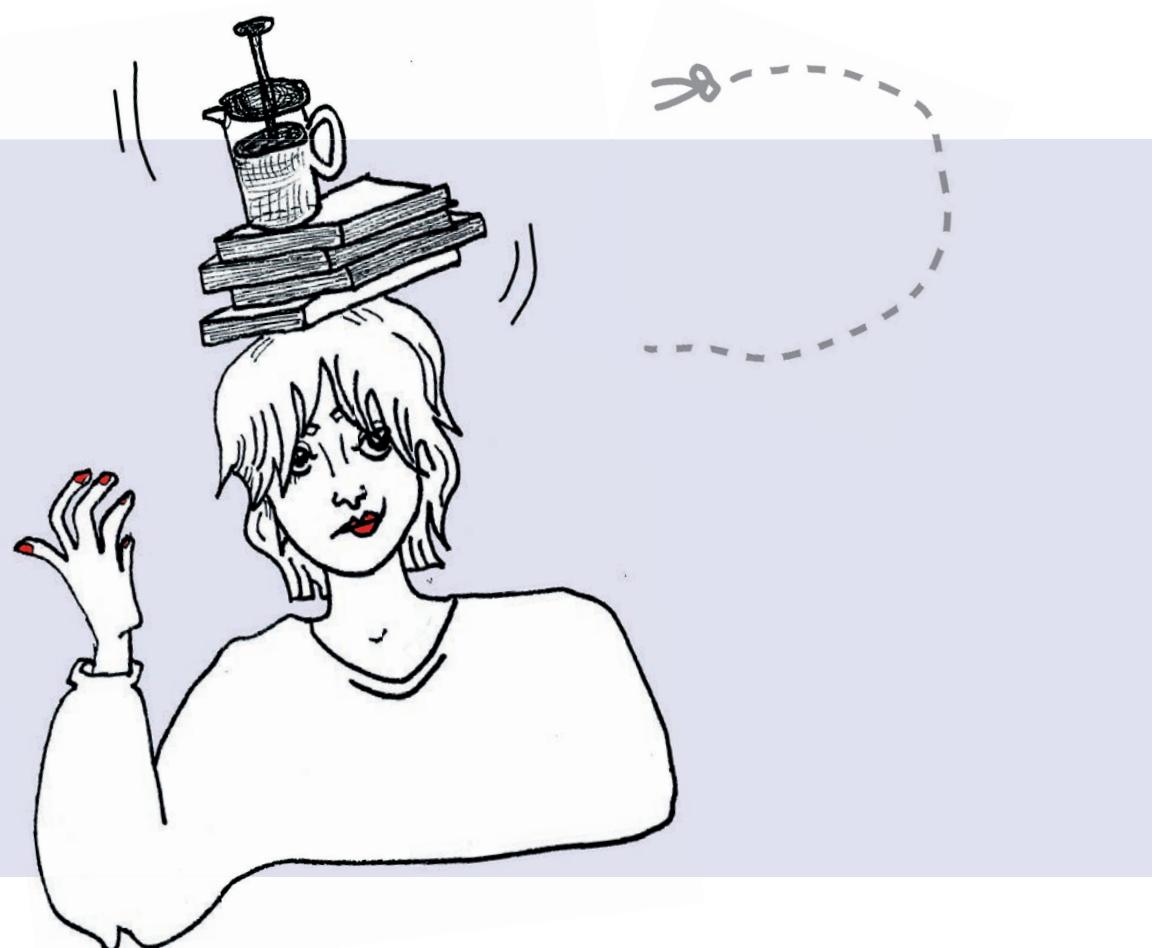
Und doch scheitern die Versuche, das Spiel genauer zu definieren, an seiner paradoxen Natur (vgl. Seitz 2003). Sie ranken meist um das, was Spiel nicht ist: nicht ernst, das Gegenteil von Arbeit, nicht real. Und doch ist es ernst, nicht der hinausweisende Bezug, sondern der Ernst, der beim Spielen entsteht; zudem verlangt das Spiel meist auch Arbeit, die aber, wenn sie Lust bereitet, nicht als solche empfunden wird. Und zu guter Letzt erscheint es manchmal sogar wirklicher als die Wirklichkeit. Es ist nicht so gemeint und doch genau so gemeint, unterliegt einem Code, der sich auf ein Wissen außerhalb beruft und zugleich davon absetzt. Gregory Bateson hat das Paradoxon mit der Relation von *Karte* und *Territorium* zu fassen gesucht, die im Spiel sowohl unterschieden werden als auch gleichgesetzt sind. Und wenn Richard Schechner hervorhebt, dass die Performenden auf der Bühne sowohl Person als auch Rolle und daher *not not me* sind, wäre *non non fiction* eigentlich eine treffende Charakterisierung des Spielerlebens.

Das Spiel birgt sein eigenes Gegenteil: frei und doch an eine Ordnung gebunden, offen und doch von einem situativen Rahmen abhängig, zufällig und doch auf Regeln gründend. Zwar sind nicht alle Spiele regelgebunden, aber wo vorab keine existieren, entstehen sie, wie etwa in der Improvisation, im Spielverlauf. Oder es ist einfach die vorab getroffene Vereinbarung, z.B. so zu tun, als ob man Mühle spiele, in Wahrheit aber die richtigen Regeln gar nicht kennt. Das Spiel mag etwas hervorbringen (ein Artefakt, eine Rolle, ein Theaterstück), ist selbst aber unproduktiv. Der Sinn liegt auf der sensomotorischen, emotionalen und durchaus auch auf der geistigen Ebene. Man mag im Kasino,

womöglich sogar von Not getrieben, sein Glück versuchen, aber selbst dann wird gespielt, um des Spielens willen. Auch wenn man sich dem pathischen Sog kaum entziehen kann, der Spieleintritt ist freiwillig. Und weil es Vergnügen und Spannung bereitet, geht man auch Risiken ein, lässt den Zufall spielen und nimmt in Kauf, zu verlieren.

In jedem Fall tritt man aus einem Spiel anders heraus, als man hineingegangen ist. Über den Eigenwert des Spiels hinaus, erwerben Kinder daher auch Kompetenzen, wenn sie z.B. Funktionen erforschen, Konstruktionsweisen erproben, ihrer Phantasie freien Lauf lassen, Rollen spielen oder Regeln erfinden. Neben dieser entwicklungspsychologischen Bedeutung, die nicht selten instrumentalisiert wird, wirkt die eigenwillige Schubkraft selbstredend auch auf die Kultur. Die unterschiedlichen Spiele spiegeln und greifen gesellschaftliche Ordnungen nicht nur auf, machen also wahrnehmbar, was ohnehin geschieht, was mitunter auch unter den Tisch gekehrt war, als *performative Praxis* sind sie zugleich subversiv, verändernd und somit auch kulturerzeugend.

Vor diesem Hintergrund hat Roger Caillois in seiner viel beachteten Spieltheorie mit *agón*, *alea*, *mimicry* und *ilinx* Kategorien beziehungswise Handlungsmodelle herausgearbeitet, mit denen die Menschen sich und der Welt begegnen (vgl. Caillois 1982:21ff.). *Agón*, der Wettstreit, hat mit Leistung zu tun (Schach, Ringkampf, Fußball), *alea*, die Chance, verlässt sich auf die Gunst des Schicksals (Lotterie, Würfelspiel, Tarot). Beide folgen Regeln, mit denen die Spielenden gewinnen wollen, verlassen sich aber auf grundverschiedene Modi – im Wettkampf auf ihr Geschick



Theater – Vom Spiel getrieben oder Spielraum eröffnend?

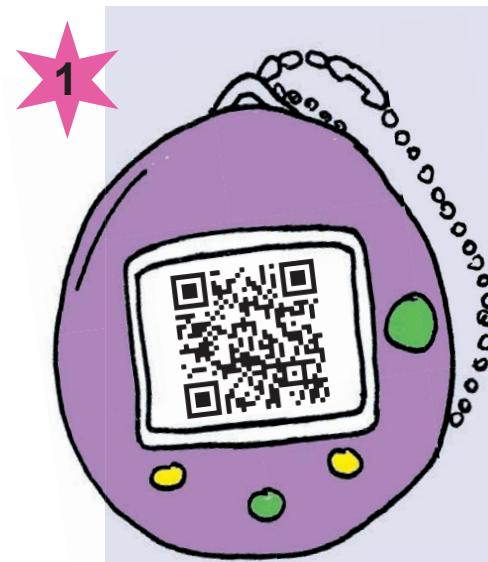
und Können, im Glücksspiel auf alles andere, nur nicht auf sich selbst. *Mimicry*, die Nachahmung, gibt vor, ein anderer zu sein, schlüpft in andere Rollen, täuscht aber auch und ist mitunter voller List (Karneval, Masken-, Schauspiel), während *alea*, der Rausch, die Wahrnehmung verändert und sich selbstvergessen, mitunter auch ekstatisch zeigt (Drehspiel, Tanz, Rennen). Beide zielen auf die Person – in der Verstellung auf ihre Wandelbarkeit, im Rausch auf die Entrückung vom Selbst. Die ersten beiden Modi spielen, so Caillois, die ordnende Kraft von *ludus* ein, das durch Leistung oder Fügung eine *Entscheidung* provoziert, die anderen beiden die lebendige Kraft der *paidia*, die durch illusionäre Verwandlung oder rauschhafte Bewegung *Wandlung* herbeiführt, also die Existenzweise der Person verändert oder gar dem *flow* übereignet. Eine der vier Kategorien mag sich in einem Spiel prioritär hervortun, aber selbstredend müssen alle mehr oder weniger eingespielt sein – denn *agón* alleine führt zu Stillstand, *ilinx* ins Chaos.

Der zivilisatorische Fortschritt hat die freie, ungebundene Energie von Anbeginn durch ökonomische, soziale und politische Ordnungssysteme gebändigt, und doch stellt *paidia* eine immerwährende Versuchung dar, weswegen die Römer dem Volk nicht nur Brot, sondern auch Spiele gegeben haben. Dass sich heutzutage – mit Blick auf die Sozialen Medien, auf Video- und Computerspiele – *ilinx* ausgerechnet mit *mimicry* zusammentut, ist unzweideutig eine Reaktion auf unsere spätkapitalistische, agonale Leistungs-, Kontroll- und Wettbewerbsgesellschaft. Schon allein mit Blick auf die Gabe ist der These von Huizinga nicht zuzustimmen, die gesamte Kultur gründe auf Kampf. Allerdings ist nicht zu leugnen, dass seit der Antike das agonale Prinzip selbst *mimicry* beherrscht – Aristoteles spricht in seiner Poetik von *mimésis*. Das Theater hatte einem strengen Regelwerk zu folgen, die Handlung in fünf Akten aufzubauen und die Einheit von Ort, Zeit und Handlung zu wahren. Wo der Konflikt in der griechischen Tragödie zwischen Göttern und Menschen, im bürgerlichen Drama dann zwischen Subjekten ausgetragen wird, bleibt zu fragen, wo er im postdramatischen Theater geblieben ist – wenn überhaupt, dann als Konflikt zwischen Schauspielerson und Figur. So hält beispielsweise der Darsteller in Jan Lauwers „Julius Cäsar“ (1990) plötzlich inne und fällt aus seiner Rolle, als ob er das verhängnisvolle Schicksal seiner Figur aufhalten wolle. Anstatt zu sterben, verlässt er die Bühne, um am Ende – auf einem Schaukelpferd fröhlich wippend – wieder aufzutauchen. Und wie sieht es heutzutage, dreißig Jahre später aus? Das Theater sieht sich immer mehr der Dokumentation und der Partizipation von *Experten des Alltags* verpflichtet, die ihre im gesellschaftlichen Leben „eingespielten“ Rollen zur Anschauung bringen, und was den Konflikt betrifft, mag die Realität, die auf der Bühne spielt, krisenhaft genug sein.

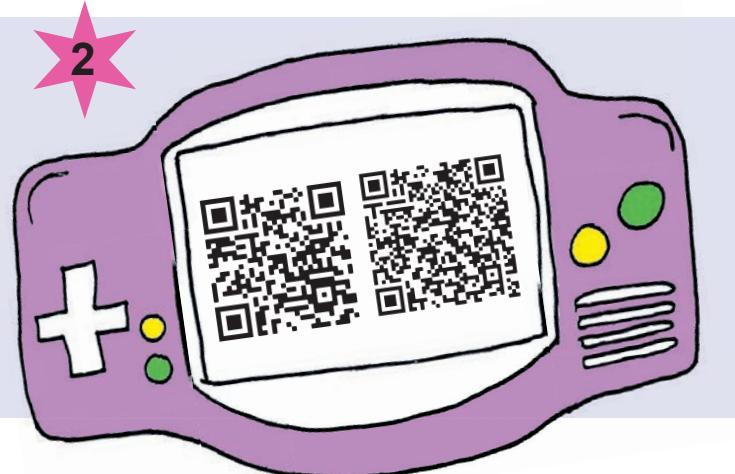
Angesichts des ehedem außerordentlich erfolgreichen Zusammenspiels von Kampf und Nachahmung, bleibt zu fragen, ob die performativen Verfahren in der zeitgenössischen Theaterpraxis womöglich noch ganz andere Spielarten der *mimicry* als nur die Nachahmung hervorbringen. Der kurze Blick auf vier, in vielerlei Hinsicht bemerkenswerte, zeitgenössische Inszenierungen mag versuchsweise eine Antwort geben, darüber hinaus andeuten, in was für einer Gesellschaft wir eigentlich leben.

In „Mount Olympus“ (2015) geht *mimicry* mit dem Rausch tatsächlich eine riskante Verbindung ein. Jan Fabre und seine Company Troubleyn übereignen nämlich den tragischen Konflikt den Exzessen des Dionysos und setzen dabei die dramatische Erzählform durch Zitatschnipsel der Willkür aus. Selbst militärisch anmutende Sportexerzieritten können die ekstatische Entfesselung der Körper nicht bändigen. Das Publikum schaut zu oder gibt sich während des 24-stündigen Spektakels im Garten und im ganzen Festspielhaus zwar sichtlich weniger dem Laster, aber durchaus der Lust hin und kann sich zwischendurch auf bereitgestellten Pritschen bei Wein, Essen und Musik von dem überbordenden Spektakel erholen.

In der „Hauptversammlung“ (2009) von Rimini Protokoll wird *agón* durch die Chance erschüttert, kann doch der Zufall den Wettbewerb gänzlich zunichtemachen. Das Publikum, das quasi mit der ‚Theaterbrille‘ auf der Nase eine Aktionärsversammlung der Daimler AG besucht, schaut zu, wie der DAX-Konzern sich gegenüber seinen Aktionären – fast alles Männer – kämpferisch gibt, der Vorstand mit der Ankündigung, ein Teil der Belegschaft zu entlassen, dann einen inszenierungsreifen Coup landet, mit dem die durch die Finanzkrise eingebrochenen Börsenkurse schlagartig steigen und es also wieder ordnungsgemäß um ungezügelte Optimierung und maßlose Verwertung gehen kann. In „Weissagungen“ (2014) bringt Turbo Pascal *alea* ins Spiel und damit die Frage, ob sich ein durch Herkunft vorherbestimmtes Schicksal durch eigene Leistung verändern lässt. Doch selbst das Bohnenorakel, das die Hauptschülerinnen und -schüler werfen, fällt ungünstig aus, steht ihren Hoffnungen entgegen und erst reicht den Prognosen von Eltern, Schule und Politik. So richten sie sich schon mal – witzig und phantasiereich – in der Zukunft ein, sehen vorsorglich sogar dem Weltuntergang entgegen, wohlwissend, dass die miserablen Vorhersagen nicht nur sie, sondern schon den ganzen Planeten betreffen, fürchten dann auch, an der Himmelspforte nicht die richtige Antwort zu wissen und zur Strafe in der Hölle zu landen. Der „Stimme eine Chance geben“ – für die jungen Leute eher eine Wahrsagerei, denn sie wissen, dass die Abschlussprüfung damit noch lange nicht bestanden ist. In „Real Magic“ (2016) von Forced Entertainment geht *mimicry* wieder eine Liaison mit dem Wettkampf ein, aber mit gänzlich anderem Ausgang. In einer Art Quizshow wechselt das Trio im



Theater – Vom Spiel getrieben oder Spielraum eröffnend?



Minutentakt die Rollen, Figuren, die schon allein wegen der Geschwindigkeit alles andere als verkörpert sein können. Gefühlt fünfzig Mal treten sie gegeneinander an, um das Wort zu erraten, an das gerade gedacht wird. Sie geben sich beim Gedankenlesen dann auch reichlich Mühe, halten aber immer nur dieselben drei und damit die falschen Worte bereit. Wo das klassische Schauspiel dialogreich und meist tragisch endet, ist die Tragik hier, dass es immer so weiter geht und am Ende zu nichts führt. Wie in den Folgen einer TV-Serie bringt die Performance eigentlich immer dasselbe hervor: Die Figuren treiben in einer Art ‚Oberflächenmimikry‘ in das, was Paul Virilio einmal *rasender Stillstand* genannt hat.

Es sieht danach aus, dass die klassische Mimesis als Repräsentationsmodus dem theatrale Zugriff entglitten ist und die Spielarten der *mimicry* sich dem Gegebenen auf ganz andere Weise anverwandeln, wobei sie nicht einmal mehr eine Figur

abgeben, geschweige denn eine gute Figur. Auch wenn es heute immer weniger um die Darstellung fiktiver Realitäten geht, ist das Theaterspiel ohne Illusion kaum zu haben. Egal, ob jemand wie im Illusionstheater eine Rolle oder in der Performance sich selbst spielt, ob es im Modus symbolischer Repräsentation oder im Modus des Medialen geschieht, immer wird die Figur *uno actu* hervorgebracht – im performativen Verfahren aber gezeigt, wie sie entsteht. Und das Zeigen zu zeigen, und zu sehen, wie sich diese drei Figuren virtuos in ein auswegloses Scheitern hineinschrauben, ist bei aller Tragik dann doch mit unbändigem Vergnügen verbunden. Angesichts aller Sinnlosigkeit beglaubigt und bejaht das Trio den Sinn und den Wert seines Tuns – *illusio* nennt Pierre Bourdieu die stillschweigende Anerkennung jener Sache, die im Spiel ist. Theater macht erfahrbar, dass wir per se in verschiedenen Wirklichkeiten leben. Auch wenn der Spielraum an seinen Rändern bisweilen ausfranst und die Grenze zwischen den verschiedenen Wirklichkeiten ins Trudeln gerät, das Theater setzt sich selbst letztendlich nicht aufs Spiel, sondern behauptet weiterhin seine Autonomie – sogar in der Messehalle, wo die Aktionärsversammlung, noch dazu ohne Wissen, ein ‚Stück‘ zur Aufführung bringt, das es in sich hat.

Der Blick auf das kindliche Phantasie- oder Rollenspiel zeigt, dass Fiktionalität bedeutet, zur Welt zu kommen und Fiktion eine Weise ist, die – kritisch, erforschend, witzig, ungehörig oder wie auch immer – mit dem Realen umgeht. Die Art und Weise, wie *alea*, *inlinx* und *mimicry* im Theater Realität einspielen, setzt mitunter dann sogar *agôn* zu. Das Theater setzt auf Spiel und manchmal entsteht dabei sogar *real magic*. Am Ende bleibt zu hoffen – vor allem für die Theaterpädagogik und Kulturelle Bildung –, dass es sich weniger vom *game* als vielmehr vom *play* treiben lässt (vgl. Seitz 2021). Nur so kann Theater einer Total-Ludifizierung entgehen und Spielräume eröffnen, die sinnfällig und bisweilen auch ‚schlagend‘ sind.

Literatur

- Caillois, Roger (1982): Die Spiele und die Menschen [1958]. Frankfurt am Main: Ullstein.
 Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Von Ursprung der Kultur im Spiel [1936]. Hamburg: Rowohlt.
 Seitz, Hanne (2021): Eintauchen in andere Welten. Immersion im Theater und anderswo. In: Ute Pinkert, u.a. (Hrsg): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik (84-97). Berlin/Milow/Strasburg: Schibri.

Der hier abgedruckte Text ist ein leicht veränderter Auszug aus dem Beitrag „non non fiction“ in dem von Ute Handwerk und Norma Köhler herausgegebenen Onlineband „Theater – Auf(s) Spiel setzen“. Dort wird auch ausführlicher auf die oben nur kurz dargelegten Beispiele eingegangen.

- Seitz, Hanne (2003): Spiel. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Wörterbuch – Spiel – Deutsches Archiv für Theaterpädagogik (archiv-datp.de)
 Seitz, Hanne (2000): Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis [1996]. Essen: Klartext.



Überschüsse machen Menschen

Nushin Hosseini-Eckhardt

*„Im Raume selbst und ohne die Gegenwart eines psychophysischen Subjekts gibt es keine Richtung, kein Innen, kein Außen.“
(Merleau-Ponty 1966:240)*

Bereits die begrifflich-metaphorische „Ansspielung“ „Theater- Auf(s) Spiel setzen“ im Titel des Heftes entfacht eine Sogwirkung, die in einer provokativen Geste dazu einlädt nicht nur über das „Auf(s) Spiel setzen“ nachzudenken, sondern darüber hinaus auch sich selbst über das Format des Textes hinaus leiblich einsetzen- und involvieren zu wollen. Denn die in der Semantik des Titels geschaffene Mehrdeutigkeit, Spannung im Moment des Riskanten und das Öffnen eines Raumes von Möglichkeiten und Unbekannten, vollführt, was sowohl dem Wesen des Spiels als auch des Theaters zu eigen ist: Die über allem schwebende (durchaus herausfordernde) Einladung zur *leiblichen Involvierung in eine sozial-kulturell-materielle Relation*.

Im Nachdenken über den Begriff des Spiels drängt sich fast zu schnell eine Begriffsnachbar:in oder gar Opponent:in auf: die Grenze. Ich frage mich, inwiefern diese Begriffe und Metaphern kulturphilosophisch überlieferte dialektische Gegenspieler im Hegelschen Schema des Veränderns (Spiel) und Ordnen (Grenze) sind oder ob diese Zuordnung vielmehr ein Ausdruck meines subjektivierten Denkschemas ist. Über dieses gedankliche ‚Ping-Pong‘ der Dichotomien oder gar Dialektik soll in diesem Essay hinaus gegangen werden, so dass das Spiel mit Bezug auf seinen phänomenologisch inter-subjektiven Kern bis hin zum Ansatz der ‚dritten Dimension‘ fortgeführt wird. Der Titel des Hefts demonstriert mimetisch eine Funktion des Spiels als ein in besonderem Maß involviertes und damit auch leiblich affektives „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966:242/243). Denn vor allem im Spiel erzeugen Handlungen und Prozesse als- auf besondere Weise affizierende- soziale Praktiken produktive Veruneindeutigungen und Verschiebungen von bestehenden Strukturen und machtvollen Ordnungen. Während Affekte als relationaler Ausdruck sozialer Praktiken Ordnungen tendenziell reproduzieren und so als strukturbildend gelten (wie die meisten anderen Praktiken auch vgl. Reckwitz 2018:173ff.), könnten Rahmenbedingungen des Spiels – in ihrer Wirkung intensiviert durch den „Raum“ und die „Atmosphäre“ (Vgl. Reckwitz 2016:175) des Theaters – Anteile des ‚Flexiblen, des Disruptiven und Erneuernden‘ in sozialen Praktiken verstärken.

Auf die grundlegende Frage nach der Entstehung inter-subjektiven Sinns antwortet die Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe, dass dieser weder nur Reproduktion sei noch nur Produktion, sondern beides in einem ist (Vgl. Meyer-Drawe 1984:11). Hiermit ist auch ein wesentliches Merkmal des Spiels genannt als Rahmen, in dem Altes und Neues inter-subjektiv reproduziert und produziert wird. Die theoretische Grundlage der Inter-subjektivität geht dabei zurück auf den französischen Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty, der mit der Begründung der Leiblichkeit einen radikalen Ausgangspunkt in die Theoriewelt gebracht hat. Nicht zufällig läutet er dabei die Überwindung des

philosophischen Dilemmas in der entsprechend dualistischen Annahme von Körper und Geist ein. Er umschreibt den Leib wie folgt: „Der eigene Leib ist in der Welt wie das Herz im Organismus, er ist es, der alles sichtbare Schauspiel am Leben erhält, es innerlich ernährt und beseelt, mit ihm ein einziges System bildend.“ (Merleau-Ponty 1966: 239) Merleau-Ponty schreibt dem Leib auf poetische Weise sowohl eine subjektiv- sozial existenzsichernde als auch inter-subjektiv sinnstiftende Funktion zu, die sich in der Welt im Feld des Sichtbaren und auch Nicht-sichtbaren bewegt. Merleau-Pontys Phänomenologie der Leiblichkeit deutet so auf eine „inhärente Sozialität“ (Meyer-Drawe 1984:134) und gilt der Aufwertung „konkret gelebter Erfahrungsvollzüge“ (ebd.) gegen das ontologische „Vorurteil einer sich selbst absolut transparenten Vernunft“ (ebd.). Ein zentraler Terminus Merleau-Pontys ist das „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966:242/243), das auch als eine intentionale Hingabe des Subjekts an die Welt übersetzt wird (der Leib ist wahrnehmende und wahrnehmbare Instanz). In gleichem Sinne zeigt der zentrale Begriff des Chiasmas (Überkreuzung), wie die Grenzen klassischer Dichotomien wie Subjekt/Objekt, Geist/Natur, Bewusstsein/Körper in der „Lebendigkeit ihres Vollzugs“ (Meyer-Drawe 1984:137 und Hosseini-Eckhardt 2021) verändert, verschoben und aufgelöst werden hin zu einer neuen, dritten Dimension im ‚Inter‘. Mit dem ‚Inter‘ ist jedoch keine Vermittler-Position gemeint, es repräsentiert vielmehr den Bruch mit dichotomer Ontologie und stellt ihm das chiasmatische Prinzip in der Inter-Subjektivität gegenüber. Meyer-Drawe zitiert den Philosophen Emanuel Levinas in der Frage des Zwischenmenschlichen mit den Worten: „Das Zwischen ist der Ursprung, der das Ich als Ich und das Du als Du ordiniert.“ (ebd.)

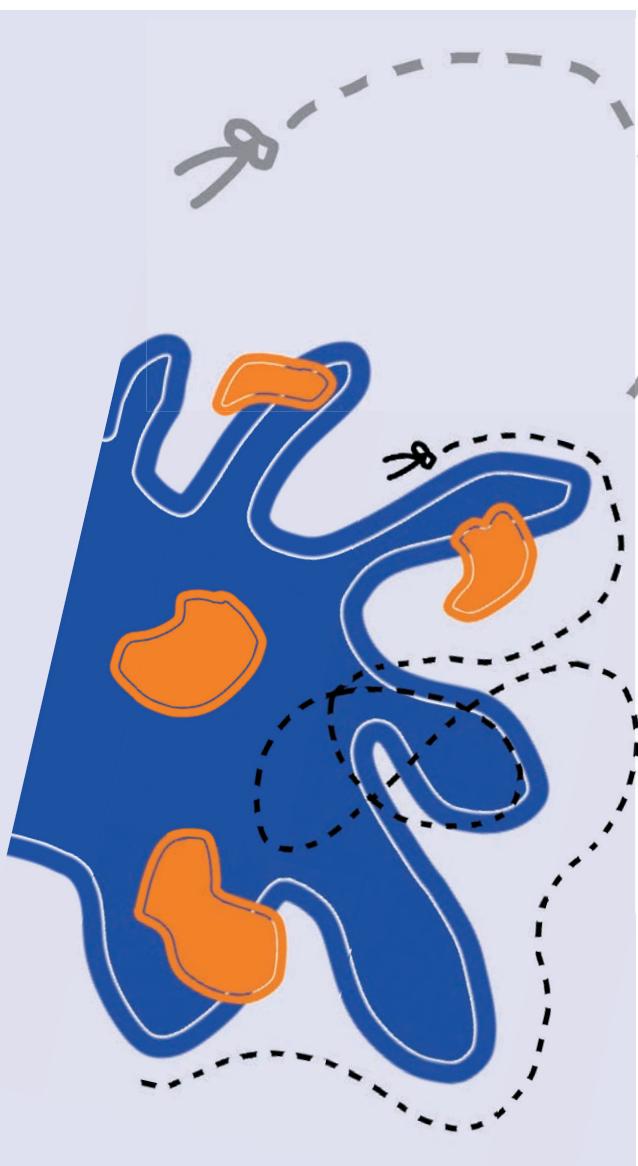
Entscheidend für solche sozialen Vollzüge (damit ist das Spiel explizit eingeschlossen) ist, was sich zwischen den Subjekten ereignet. Es gilt, sich diskursiv auf eine Art und Weise zu verständigen, die über ein Verstehen und Interaktion hinausgeht. Dem Phänomenologen Bernhard Waldenfels zufolge hat Verständigung einen „Überschuss“ gegenüber dem Verstehen“ (Meyer-Drawe 1984:129 nach Waldenfels). Dieser Überschuss kann der Grund für ein besonderes Gelingen, aber auch Misslingen von Verständigung sein, da „unsere Erfahrungsbereiche, Deutungsschemata und Relevanzsysteme sich nur überschneiden, aber nie restlos decken. Jeder sagt in der Kundgabe des Gemeinten ‚mehr‘ als er meint, und kann anderes sagen, als er meint, bzw. mehr und anderes meinen, als er sagt.“ (ebd.) Im Überschuss kann etwas Besonderes, Revolutionäres entstehen. Es zeigt sich aber auch, dass der Sinn zwar nicht subjektiv sein kann, doch einen unüberwindbaren subjektiven Anteil hat. Dieser unüberwindbare subjektive Anteil ist ein wichtiger Bestandteil der Theorie der Leiblichkeit, welche mit jedem Sichtfeld auch die Opazität (das Undurchsichtige) gleichermaßen betont. So

Überschüsse machen Menschen

gesehen kann aus der „radikalen Wirklichkeit“ (Meyer-Drawe 1984:127 nach Ortega y Gasset) der leiblichen Verfasstheit die Unmöglichkeit des totalen Verstehens und somit die Notwendigkeit der Bescheidenheit der eigenen Positionierung im sozialen Raum abgeleitet werden. So politisch zurückhaltend diese theoretischen Ansätze sind, so sehr bieten sie in der Analyse von Strukturen menschlicher Wahrnehmung und Inter-Subjektivität auf der Basis der Leiblichkeit das Fundament für psychologische, aber auch kritische Ansätze an binären, hegemonialen und kolonialen Voraussetzungen.

Die Gegenwart aufs Spiel setzen

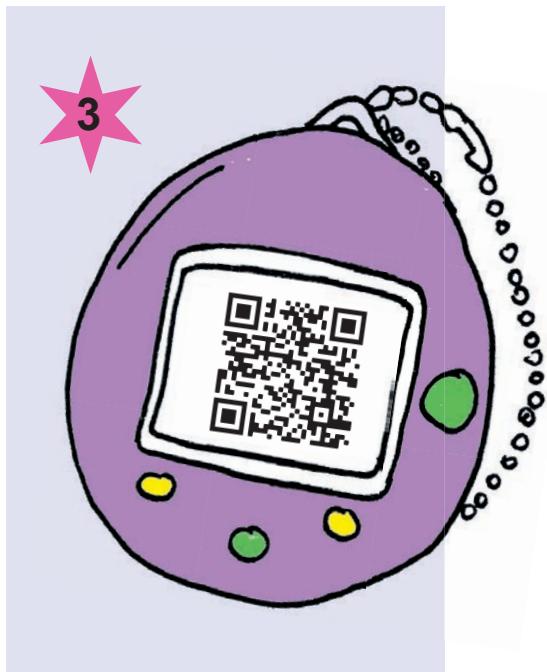
Der spanische Philosoph Ortega y Gasset konstatiert, dass der Mensch durch sein Agieren bestrebt ist, sein Leben zu erhalten, aber nicht irgendwie, sondern auf humane Weise. Der Mensch setze im Gegensatz zum Tier „seine humane Existenz ständig aufs Spiel“ (Meyer-Drawe 1984:126f.). Damit deutet auch hier, wie auch im Titel des Hefts, auf den Möglichkeitsraum des Spiels hingedeutet. Dass auch Tiere spielen ist unbestritten;



die Unterscheidung liegt im Wissen der Menschen um subjektive, aber auch globale Auswirkungen von existenzgefährdenden Handlungen oder Lebensweisen, die dennoch weiter ge- und ertragen werden. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die katalanische Philosophin Marina Garcés mit der Frage, wie wir damit umgehen können, dass unsere Zukunft in Angesicht der drohenden Klimakrise gerade aufs Spiel gesetzt wird und „die Menschen unter der Hilflosigkeit leiden, nicht in die eigenen Lebensbedingungen eingreifen zu können.“ (Garcés 2019:289) Sie beginnt ihr Werk „Radikale neue Aufklärung“ mit dem Satz: „Unsere Zeit ist die Zeit, in der alles endet, [...] selbst die Zeit.“ (Garcés 2019:17) In Anbetracht der versiegenden Ressourcen, des Sterbens der Ökosysteme und bedrohter Artenvielfalt befinden wir uns demnach mitten in einer Zeit, in der ‚die Uhr runterläuft‘. Demnach wird die Postmoderne von der „postumen Kondition“ abgelöst: „Vom einem zeitlosen Fest zu einer Zeit ohne Zukunft.“ (Garcés 2019:35) Was die hochaktuelle Arbeit von Marina Garcés besonders weiterbringend macht, ist eine Pointe ihrer Analyse, nach der die vorherrschenden Umgangsweisen, zwischen Leugnung und Apokalypse, mit der auf uns zukommenden Klimakatastrophe selbst auf einer dualistischen Ideologie des „entweder oder“ aufbaut und damit den Kurs auf das Ende beibehält (Vgl. Garcés 2019:20). Anders ausgedrückt, werden so die verbliebenen Möglichkeiten verhindert. Die daraus entstehende Frage formuliert Garcés selbst: „Wie soll man den Wandel verstehen, damit das Verständnis uns über Furcht und Resignation hinausführt?“ (Garcés 2019:31) Vor diesem Ansinnen formuliert sie die Hauptaufgabe eines aufgeklärt kritischen Denkens in der Auflehnung gegen die „postume Ideologie“ (Garcés 2019:46) und gegen die Leichtgläubigkeit der Unveränderbarkeit von Dogmen und Mächten, deren Profit sich vom Status quo nährt (Vgl. Garcés 2019:48). Im aufklärerischen Gestus gelte es, zivilgesellschaftlich- kulturelle Räume aufzubauen, die in der verbleibenden Zeit ein global „lebbares Leben“ möglich machen. Mit Rekurs auf diesen existenziellen Ernst kennzeichnet der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga das Spiel nicht nur als wesentliche Form der Kultur, sondern gibt ihm eine Objektivität, die über der subjektiven Erfahrung der Welt stehe. Diese Objektivität begründet er im Urprinzip des Spiels, in der überlogischen und überbiologischen Wirklichkeit in jeder Tätigkeit. Ähnlich wie Merleau-Ponty, sieht Huizinga das Spiel als Ur- bzw. radikale Version jeder Handlung: „Erscheinungen [können] objektiv Spiel [sein], auch wenn ihre Schöpfer und Träger durchaus keine Spieler sind, sondern in vollem Sinne des Wortes an ihnen arbeiten, für sie kämpfen, sich existenziell für sie einzusetzen und opfern [...].“ (Huizinga 2006:38ff)

Demnach ist das Bewusstsein ursprünglich nicht ein „Ich denke zu...“, sondern „ich kann.“ (Merleau-Ponty 1966:166) Die Tätigkeit des Spielens ist demnach eine radikale Form des gemeinsamen Könnens. Einen besonderen Zugang der Wahrnehmung der Welt sieht Merleau-Ponty im Prozess der Differenzierung und Entdifferenzierung, bei dem die leiblich-intellektuelle Bewegung zwischen Nähe und detaillierter Auseinandersetzung, aber auch mit dem Schritt zurück in der distanzierten Betrachtung des größeren Geschehens abläuft (Vgl. Merleau-Ponty 1966:242ff). Was könnte im „Überschuss“, also im Zwischenraum dieses Prozesses

Überschüsse machen Menschen



entstehen? Konkreter formuliert: Wie könnten Handlungen im vollzogenen Leben aussehen, aus denen ein Überschuss für ein ‚lebbares Leben für Alle‘ entsteht?

Den seit der Antike herrschenden Streit darum, dass und wie Theater immer wieder zum Gegenstand der Instrumentalisierung durch Politik und Pädagogik wird (Vgl. Böhm 2010:161), kann man – zugegeben in absurder Weise – als Beweis der gesellschaftspolitischen Relevanz und Macht desselben verstehen. Ob in seiner Ignoranz, seinem aktiven Entzichen, seinem politisch-pädagogischen Engagement mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse oder anderer Haltungen – das Theater befindet

sich im Zwischenraum zwischen der Anrufung als gesellschaftspolitisch-bildende Institution und als unabhängiger kultureller Raum. Im Wahrnehmungsprozess der „Differenzierung und Entdifferenzierung“ (Meyer-Drawe 1984:140 nach Waldenfels 1981:122) muss es sich immer wieder neu zu diesen Anrufungen ins Verhältnis setzen. Um im phänomenologischen Bild im Sinne einer Überwindung des Dilemmas einer dualistisch begriffenen Welt zu bleiben, kann das Theater seinen Platz selbstbewusst als chiasmatische dritte Dimension einnehmen. Denn im spannungsvollen Suchen nach Mitteln und Positionierungen ‚zur-Welt-hin‘ kann eben diese Bewegung zwischen der Differenzierung und Entdifferenzierung zu einem Überschuss führen. Dieser hat das Potenzial, als Haltung zur Welt in der dritten Dimension zu münden, in der das Spiel selbstverständlich in all seinen vielfältigen Formen eine Ur-Methode des Weltzugangs ist.

In Anbetracht der global notwendigen Veränderungen liegt die Radikalität der neuen Aufklärung nach Marina Garcés darin, gegenwärtige Verhältnisse und Ordnungen auf ihr Potenzial für die Erhaltung und Bedrohung für ein ‚lebbares Leben für Alle‘ zumindest als Moment der Entdifferenzierung ins Spielfeld zu bringen. Wenn man der Radikalität des Spielprinzips gerecht werden möchte, dann gilt es, das Theater darin zu bestärken nicht hinter seinem Potenzial, d.h. jenseits von Politiken und Methoden eines „Entweder-oder“ zu bleiben, sondern die spannungsgeladene Zwischenposition als Positionierung in der dritten Dimension anzunehmen, indem Theater ihr Gegenwärtiges aufs Spiel setzt, um die Zukunft zu erhalten.

Vor diesem dargelegten Hintergrund lässt sich die Pointe des Merleau-Ponty-Zitats zu Beginn des Essays auch so neu lesen, dass Räume und Rahmenbedingungen (im Theater und im Spiel) vielversprechende Dynamiken freisetzen können; all dies hängt jedoch von Menschen ab, die einerseits bereit sind, etwas zu risieren d.h. zu affizieren und sich affizieren zu lassen von globalen Praktiken des Sozialen im Sinne eines ‚lebbaren Lebens für Alle‘.

Literatur

- Gracés, Marina (2020): Neue radikale Aufklärung. Wien: Turia + Kant.
 Hosseini-Eckhardt, Nushin (2021): The Non-Perfect Body Of Democracy Or The Art Of Becoming. Didactical Approaches Through Initiating Experiences in Democratic Spaces. ECER 2021, 29. Research on Arts Education, Session: 29 SES 16 A.
 Johan Huizinga (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg.
 Christian Klager (2016): Spiel als Weltzugang. Weinheim: Beltz Juventa.
 Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.

- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Fink.
 Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 Böhm, Winfried (2010): Das Theater als Bildungsanstalt. In: Fuchs, Birgitta; Koch, Lutz: Ästhetik und Bildung. Würzburg. Egon Verlag. S. 161-173.

Haus Maus Raus! Oder: Wir bleiben im Spiel

Silke Lenz

Das Spiel – der Spielbegriff verschwindet aus unseren Worten, aus unserem Gedächtnis, aus unseren erwachsenen Händen und Köpfen.

Verschwindet das Spiel auch aus den Händen, Füßen und Köpfen der Kinder? Wohl kaum, wenn genügend Spielanlässe und Spiel-Räume vorhanden sind.

Meine Beobachtungen beziehen sich aktuell auf den Kurs *Theater Spielen* an den *Kunstwerkstätten Greifswald* im Übergang vom Vor- zum Schulalter. Alles wird zum Spiel, jedes Material wird verfremdet und ein Namensspiel spielen vor dem Theater spielen, völlig unlogisch, unnötig und eine große Zeitverschwendug.

Der erste Akt oder vom aufgeräumten Raum zu neuen Universen

Ein gut aufgeräumter, heller Raum mit einem Parkettfußboden, weißen Wänden und dunkelroten schweren Vorhängen bereitet den Spielraum für unser Theater-Spiel. Die scheinbare Leere ist beabsichtigt und inspiriert die Kinder sofort zum Verwandeln, Füllen mit Materialien und Erschaffen von Fantasiewelten. In einer Ecke, gut sortiert und sichtbar befinden sich die Zutaten für den Akt der Aneignung und Verwandlung, sowohl des Raums als auch des spielenden Ichs. Ist dies einmal etabliert, die Spielregeln sind bekannt, wird keine Sekunde verschwendet und sofort mit dem Aufbau einer eigenen Welt begonnen. Die Stoff- und Kostümkisten werden vollständig geplündert, erobert und zu einem Zuhause, einer Landschaft, in Höhlen und andere Galaxien verwandelt. Mit einer immensen Geduld und Genauigkeit werden die Materialien wie Tücher, Hocker, Federn und ähnliches in eine Welt voller Magie und Vielfältigkeit regelrecht verzaubert. Da werden Grenzen gezogen, die nur mit einem Zauberspruch zu brechen und Universen geschaffen, die nur mit selbstkreierten Fuhrwerken erreichbar sind. Der Spielraum wird zur großen Bühne, jede Ecke mit gut ausgewählten Dingen bestückt, um zugleich in die große Verfremdung zu gehen. Kinder, die spielen, tun dies einfach ohne bewusste Kenntnisse von epischen Spielweisen und Verfremdungseffekten. Es scheint eher umgekehrt, die Erwachsenen haben aus der Beobachtung des freien Spiels eines Kindes gelernt und den Dingen ihren Namen gegeben, um es zu analysieren, zu theoretisieren und zu legitimieren. Während ich noch freudig analysiere und mich vielleicht auch selbst in meinem Dasein als Spielleiterin legitimiere, werden die neu geschaffenen Welten mit einem letzten Blick und einer letzten Handbewegung für das Spiel freigegeben.

Der zweite Akt oder von Brillen, Bärten, Schwertern und Prinzessinnenkleidern

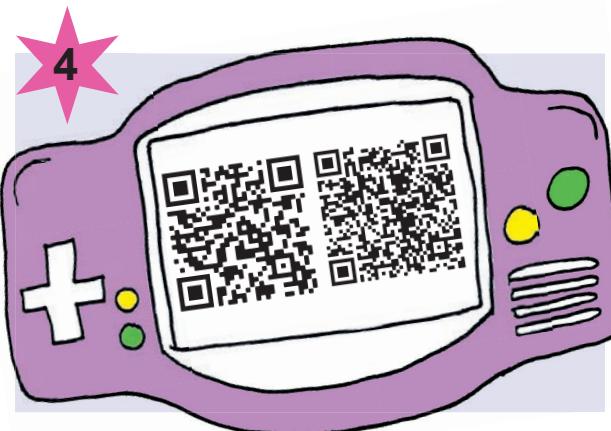
Im nächsten Akt werden sämtliche Hüte, Brillen, Mäntel, Gürtel, Bärte, Perücken und eben alles was in der Kostümkiste zu finden

ist ausgebreitet und durchprobiert. Welche Figur bin ich heute in welcher Landschaft? Die vom letzten Mal oder doch wieder eine ganz andere. Sollte die Entscheidung auf die Spielfigur vom letzten Mal fallen, ist es unabdingbar, dass es wieder genau dieselbe gelbe Brille oder genau dasselbe rote Prinzessinnenkleid ist. Entschieden wird dies erst in diesem Augenblick der Wahl. Unentschlossenheit und Umentscheidungen sind hierbei nicht ausgeschlossen. Wenn dann nach ausgiebiger Begutachtung alles sitzt, wird sich in die geschaffene Theaterlandschaft verortet. Dieses sich regelrecht in die Szene setzen, bedarf ebenfalls größter Sorgfalt und darf ebenfalls von außen gut beobachtet und ja auch bewertet werden. Bewertung meint in diesem Sinn, eine Beschreibung von außen über die Wirkkraft der Gestaltung und die Übereinstimmung mit der Vorstellung des sich in Szene setzenden Kindes. In diesem Akt wird ebenfalls entschieden, welche Spielpartner:innenschaften heute eingegangen werden. Es können bekannte aufgegriffen oder neue geschaffen werden. Dies entsteht oft ebenfalls so spontan, wie die Wahl der Mittel im ersten Akt.

Der dritte Akt oder von Dörfern, Nachbarn im alltäglichen Rhythmus

Der gesamte Spiel-Raum ist nun Bühne und wird im nächsten Akt gemeinschaftlich umbenannt in Glückshausen, Gruselstadt oder Mondstaubplanet.





Was geht da nun vor sich? Wer ist allein zuhause, wer hat Freunde bei sich und wer wagt sich schon hinaus zu den Nachbarn? Zunächst wird erprobt, was sich so im neuen Haus, in der Höhle oder auf dem Berg alles machen lässt. Womit beschäftige ich mich den ganzen Tag und die gesamte Nacht, um meine von mir geschaffene Welt zu begreifen und zu erforschen? Diesem Forscher:innendrang wird freien Lauf gelassen und er passiert ebenfalls aus einem inneren Bedürfnis und bedarf keiner Intervention von außen. Was es bedarf, sind die Spielräume eröffnen, animierende Wahlmöglichkeiten und Anreize durch Material und Beschaffenheit ermöglichen. Und, eine große Offenheit für das Unwägbare, Absichtslose in meiner „Spiel-An-Leitung“. Als Anleitende nehme ich mich in diesem Kontext nicht wahr, begreife mich eher als Ermöglicherin dieses Spiel-Raums.

Einwürfe meinerseits werden von den Spielenden oft mit skeptischen Blicken gleich wieder aus ihrem Spielraum geworfen. Sie folgen ihrer eigenen Logik.

Die Rahmenbedingungen wollen gut überlegt sein, das Spiel folgt dann von ganz allein.

Alltägliche Vorgänge spitzen sich zu und werden zu beredten. So folgt logischerweise auf Akt drei der vierte Akt.

Der vierte Akt oder es spitzt sich etwas zu, dass auch mal die Fetzen fliegen

Die Geschichten nehmen Fahrt auf und eines kommt zum anderen. Da wird bei den Nachbarn geklingelt, doch diese haben einen magischen Zaun gebaut.

Hindurch gelangt die Dorfgemeinschaft nur, wenn sie drei Zauberdinge erkämpfen. In einer anderen Welt stellt sich die Frage, wie sie nun auf den Mond gelangen. Ob der Eigenbrötler sein Wissen preisgibt und alle daran teilhaben lässt? Das Fahrrad neu erfinden oder doch auf kollektives Wissen setzen? Konfliktpotential lauert an allen Dorfekken und Mondkanten. Da werden Verhandlungen geführt, Dorfgespräche einberufen, sich heftig gestritten und um Lösungen gefeilscht. Nachgeben? Noch lange nicht. Wenn ich dies für dich tue, dann tue bitte dies für mich! Dramatisieren wird zur Leidenschaft. Dieser gesamte Vorgang folgt ebenfalls einer inneren Logik der Kinder im Spiel. Von außen beobachtet, gibt es dennoch Sprünge, Unterbrechungen, verweilende Momente, um dann zum nächsten Höhepunkt Anlauf zu nehmen. Sie spielen das Leben, sie spielen Theater aus einem inneren Bedürfnis heraus. Das dies alles weltaneignend auf eine spielerische Art ist, wurde vielmals beschrieben, analysiert und in Spieltheorien gelegt. Das Spiel wird permanent von den Kin-

Haus Maus Raus! Oder: Wir bleiben im Spiel

dern eingefordert. Zu diesem Zeitpunkt ist es Tagesgeschäft ohne Aufforderung von außen und einem gesetzten Bildungsziel. Im Rahmen der Kulturellen Bildung und des Auftrages der Kunstwerkstätten ist es auf eben dieses ausgerichtet, um Zielstellungen und Argumente zu formulieren. Ein spielendes Kind hat diesen beabsichtigten Auftrag nicht. Es spielt das eigene Spiel, welches wir nur von außen beobachten können. Fällt dieses eigene Spiel als Tagesgeschäft weg, was bliebe übrig als selbstgewähltes Mittel, die Welt zu begreifen?

Dabei ist von außen nicht immer auszumachen, was – noch - Spiel ist und wo daraus Ernst im Sinne von persönlichen Konflikten wird. Sehr häufig werden diese Konflikte im Spiel ausgetragen und ausgefochten. Vorausgesetzt, die Ermöglicherin lässt dieses zu und greift nicht in das Spiel der Kinder von außen ein. Meines Erachtens haben Kinder ein sehr gutes Gespür für Grenzüberschreitungen und einen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn, wenn dieser nicht zuvor schon verhindert wurde.

Meine Rolle als Beobachterin dieses Konfliktspiels ist es, eine hohe Aufmerksamkeit und Achtung vor diesen Auseinandersetzungen im Spiel zu haben. Zeichen des ‚Nichtmehrmitspielenwollens‘ kommen zum Vorschein, wenn Grenzen überschritten werden. Diese werden mehr oder weniger deutlich geäußert und bedürfen einer hohen Sensibilität in der nun folgenden Intervention. Nicht immer gelingt es, dieses im theatralen Spiel zu thematisieren und aufzulösen. Dennoch stellt diese Einforderung nach spielerischen Konflikten einen hoch wertschätzenden Vorgang dar. Einen Vorgang, der zum theatralen Vorgang werden kann und somit zu erzählerischen Momenten der Kinder und zu ihrer Kunst.

Fünfter Akt oder die Maus ist raus?

Die Sehnsucht nach einem glücklichen Ende ist groß. In der Zusitzung des Konfliktes, nach dem die Fetzen zerrissen und geflogen sind, scheint ein Finale nahe.

Wie soll das Spiel ausgehen? Gibt es Verlierer:innen oder Gewinner:innen?

Wo reisen wir als nächstes hin? In Freundschaft oder jeder für sich allein auf den nächsten Mond? Freundschaft, irgendwie langweilig und doch schön. O.k., dann vertragen wir uns für heute und beginnen in der nächsten Woche von Neuem. In der Musik ist es der Grundton, der angestimmt wird. Es ist ein nach Hause wollen, ein Ankommen, ein Loslassen, ein sich geborgen fühlen. Welch Dramaturgie, welch alltägliche Geschichten, die die Kinder im Theater-Spiel in ihren Spiel-Räumen er- und durchleben. Das Leben proben, das Leben spielen, das Spiel leben.

Und dann? Müssen wir auch noch aufräumen? Selbstverständlich!

Dieser Akt wird mehr oder weniger schnell oder langsam vollzogen. Ein Abschied für heute von diesem Spiel-Raum bis zum nächsten Mal.

Hin und wieder fällt dann der Satz: „Beim nächsten Mal baue ich nicht wieder so viel auf und nehme weniger Sachen.“ Doch beim nächsten Mal wartet dort der leere Raum, der mit Spiel-Material und Fantasie gefüllt werden will.

Alles auf Anfang!

theater.selbst.verspielen

Eine Selbstbefragung zu improvisierten Erzählspielen am Jungen Ensemble Stuttgart

Thilo Grawe

„Beginn jeden Abend wie ein neues Spiel. Geh auf die Bühne. Behalte das Publikum im Auge. Den Blick eines jeden. Schau sie an. Sprich direkt mit ihnen. Erzähl von dir, sag, was du ihnen zeigen willst, sag, um was es geht an diesem Abend, erklär die Spielregeln, leg die Konstruktionen offen. Beginn mit dem Spiel.“ (Matzke, Mieke, 2015, S.93)

Vielelleicht kannst du zum Einstieg dein Verständnis von „Spiel“ im Theater erläutern?

Ich verstehe Spiel in erster Linie als regelbasierte Struktur als *game*, wie es im englischen Sprachgebrauch üblich ist. Ich interessiere mich für eine besondere Art der Spielstruktur, die wir, das ist ein freies Kollektiv mit dem Namen „taft.“, als kollektive Erzählimprovisationen bezeichnet haben. In diesen treffen narrative Improvisationen auf regelbasierte, formalisierte und interaktive Spielstrukturen, die soziale und ästhetische Situationen zwischen Erzählung, Fiktion und Biografie im Moment (der Aufführung) organisieren sollen. Häufig orientieren wir uns dabei an Formen der Selbstdnarration und Alltagserzählungen – z.B. Listen oder Fragen. Bei „Listen“, was 2019 zum Körber Studio Junge Regie nach Hamburg eingeladen war, werden jeweils Listen als Auftrag an die Spieler*innen gestellt, die diese dann spontan beantworten müssen. Formal handelt es sich um unterbrochene, fragmentierte Erzählungen, die von Liste zu Liste querkonfiguriert werden. Für die zwei Spielzeiten als Theaterpädagoge am Jungen Ensemble Stuttgart (JES) hatte ich mir vorgenommen, diese und neue Spielformate für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nutzbar zu machen, in Workshops und Inszenierungen zu übersetzen und weiterzuentwickeln.

Woher röhrt das Interesse, Spiel und Narration zusammenzudenken?

Kurz gesagt: ich selbst bin mit Improvisationstheater aufgewachsen und habe daran immer großen Spaß gehabt – nicht nur, aber auch, weil ich sehr schlecht darin bin, einen Text auswendig zu lernen und weil ich nie das Handwerkszeug erlernt habe, um zu schauspielern. Ich habe aber nach Wegen gesucht, um Performance, Improvisation und Narration zusammenzubringen, um beim Improvisationstheater nicht in die Repräsentationsfalle zu treten. Das prozessuale, oder besser performative Erzählen stellt dabei eine Möglichkeit dar, immer zugleich als Autor*in, Performer*in, Dramaturg*in, und Urheber*in für die Geschichten, die ich erzähle, einzustehen. Ganz wie es She She Pop für ihre Praxis formuliert:

„Wir treten mit unseren eigenen Namen vor das Publikum, nicht, weil wir von uns selbst sprechen wollen (das tun wir auch), sondern vielmehr, um eine überprüfbar nichtfiktive Identität zu bezeichnen und sie damit verantwortlich zu machen für das, was sie auf der Bühne sagt und tut. Unsere persönliche Biografie spielt dabei eine Rolle, aber sie ist nicht Inhalt, sondern Methode. Wir machen mit ihrer Hilfe nur einen Standpunkt kenntlich, von dem aus wir uns äußern.“ (Papatheodorou, Ilia, 2018, S.52)

Als wir zum Abschluss unseres Studiums eine gemeinsame Inszenierung erarbeiteten, bestand eine wesentliche Herausforderung darin, sich für ein Narrativ zu entscheiden: *Was* wollten wir an diesem Abend erzählen? Innerhalb der Proben ist zunächst ein Spiel entstanden, um eine Geschichte zu erfinden – jedoch waren wir mit keiner Geschichte zufrieden. Statt uns festzulegen, rückte die Art und Weise, *wie* wir diese Geschichte gemeinsam erfinden, und somit das spielerische Erzählen, in den Vordergrund.

Was zeichnet die kollektiven Erzählimprovisationen, wie du sie nennst, aus?

Sie sind zunächst dadurch gekennzeichnet, dass sie die scheinbar gegensätzlichen Prinzipien von Erzählen und Improvisieren in einem kollektiven, also gemeinsamen und interaktiven Spiel zu vereinen versuchen. „Erzählen steht für Abgeschlossenheit und Linearität, Spielen hingegen für Zufall, Interaktivität und Prozessualität.“ (Tecklenburg, Nina, 2014, S.118) Die Improvisation schafft dabei eine Situation, in der die Akteur*innen keinen Wissensvorsprung besitzen, sondern sich ebenfalls vom Verlauf der jeweiligen Geschichte überraschen lassen (müssen). Narrative Spiele zeichnen sich durch Partizipation, Interaktion und Unplanbarkeit aus; das lässt die Flüchtigkeit und Einzigartigkeit der Aufführung hervortreten – in jedem Durchlauf sind also andere Ergebnisse zu erwarten. Und darin steckt ein Gedanke, der mich tatsächlich umtreibt: Denn wie kann sich im Theater als ein Ort der Versammlung etwas für Performer*innen und Besucher*innen gleichermaßen Einzigartiges ereignen?

Woher röhrt das Interesse, diese Arbeitsweise und Theaterform mit Jugendlichen auszuprobieren?

Damit kommen wir zum Stichwort Biografie, denn gerade in theatralen und narrativen Spielen kann, so meine These, biografische Kommunikation diskursiv, performativ (situativ und prozessual), szenisch und interaktiv gedacht und aufgeführt werden. Ich hole kurz aus: Norma Köhler unterscheidet Biografieren als Verfahrenspraxis mit den Begriffen „erspielen, vorspielen und verspielen“ (vgl. Köhler, Norma, 2020): Die Beschreibungen zum Verfahren „Biografie Vörspielen“ lassen sich am ehesten mit den Praktiken der Bürgerbühne in Beziehung setzen, bei dem Aspekte einer Expert*innenbiografie ausgewählt, formalisiert und schließlich vorgespielt werden. „Biografie Erspielen“ beschreibt Vorgänge, in denen Spieler*innen Bezugspunkte zu entsprechenden Figuren aus beispielsweise Dramen oder der Literatur herzustellen versuchen – ganz wie wir es vielleicht aus Überschreibungen von Klassikern (Arbeiten von Joana Praml

oder Suna Gürler) kennen. Beim „Biografie Verspielen“ (Vgl. ebd., S.94ff.) ginge es, so Köhler, um die „Interaktion innerhalb einer Diskursrahmung“, in der „die Performer*innen situativ persönliche Haltungen zu einem übergeordneten gesellschaftlichen Bezugsrahmen [thematisieren], während sie andererseits gleichzeitig mit den verschiedenen Ideen und Kommentaren der Mitspieler*innen konfrontiert werden.“ (ebd., S.94f.) Damit weist das Verspielen eine Nähe zu experimentellen Theaterformen auf, mit denen ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftigt habe. Dort ging es um Experimentalssysteme; das „sind eine Art Spinnennetze. Es muss sich in ihnen etwas verfangen können, von dem man aber nicht genau weiß, was es ist, und auch nicht genau, wann es kommt.“ (Rheinberger, Hans-Jörg, 2012, S.7) Biografie zu verspielen heißt in diesem Zusammenhang vielleicht auch, vorab nicht zu wissen, wann und welcher Anteil der Biografien der Spieler*innen sich in diesen Spinnennetzen verfangen werden – also auch darauf zu verzichten, bestimmte Aspekte der Biografie vorab herauszuarbeiten, auszuwählen und zu verdichten. Für die Spieler*innen bedeutet das natürlich auch, dass sie bereit sein müssen, sich in den Spinnennetzen zu verfangen, verwickeln zu lassen oder sich ggf. zumindest eigenverantwortlich wieder aus ihnen zu befreien.

Die Versuchsaufbauten seien dabei „Sicherheit gebende Organisationsformen“ (Köhler, Norma, 2020, S.96.), um Biografie zu ver-spielen. Zum Spiel als eigene Organisationsform gehört auch: das Spielfeld, das die Orte des Spiels markiert, unterteilt, zuweist, ggf. ein Spielziel, das das Ende des Spiels absteckt, und Spieler*innen, die sich mehr oder weniger strategisch innerhalb der Spielregeln bewegen. Im Zusammenhang mit dem Theater können die Spielregeln (sofern sie nicht im Verlauf der Aufführung verhandelt werden) und das Spielfeld (sofern es sich nicht im Verlauf der Aufführung systematisch verändert werden kann) dem Intentionalen der Inszenierung zugeschrieben werden, während alle Spielzüge dem Verlauf der Aufführung unterworfen sind, der gerade nicht vollständig plan- und kontrollierbar ist. Auch gilt: die Spieler*innen erzählen (sich) nicht nur durch das im Moment ausgewählte und ausgesprochene Wort, sondern auch durch ihre jeweiligen Spielzüge, die immer auch implizite Aspekte in Erscheinung bringen (Spielen sie besonders forscht oder loyal? Können sie gut verlieren? Versuchen sie das Spiel an seine Grenzen zu bringen?). Während also im Dokumentarischen Theater Identität eingefroren wird, sodass die Darsteller*innen die einmal festgelegte und an sie angebundene Identität unter ihren Realnamen immer wieder aufführen müssten (vgl. Nikitin, Boris, 2014, S.18.), wird Identität innerhalb der performativen Spiele zum Kochen gebracht.

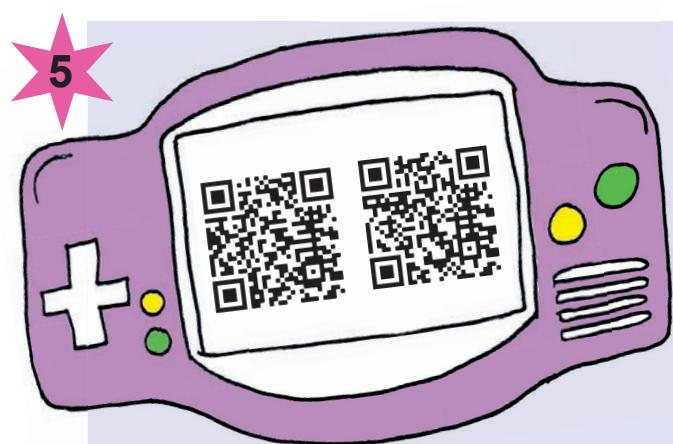
Kommen wir zu deiner künstlerischen Praxis. Wie würdest du das Spiel bei „PROM:NIGHT“ beschreiben?

Bei „PROM:NIGHT“ sind es gleich mehrere Spiele in einem. Das Spielfeld dafür deutet einen Parkplatz und den Hintereingang einer imaginierten Schule, in der die Party stattfindet, an. Die Parklücken werden zu Spielfeldern, die durchschritten werden müssen, die den Fortschritt anzeigen und die Ressourcen der sechs jungen Spielerinnen bestimmen, die sich in der improvisierten Erzählung selbst zu figurieren versuchen. Im ersten Spiel sollen die Hauptcharaktere des Abends vorgestellt werden – was

zugleich die eigentliche Herausforderung des Abends darstellt: herausfinden, *wer* das eigentlich sein wird. Denn gleich vier der Performerinnen beanspruchen es für sich, die Protagonistin zu sein; eine Person überlegt es sich schließlich anders und eine Person bleibt übrig und ist folglich *die Neue* und damit vielleicht ohnehin schon eine – zumindest aus den Hollywood-Erzählungen bekannte – archetypische Hauptfigur.

Nochmal von vorne: eine Person betritt die Spielfläche, stellt sich in ihr Startfeld und stellt sich vor. „Stellt Euch vor, es ist große Pause und ich bin gerade...“, vervollständigt die Spielerin und schon haken die anderen von der Seitenlinie nach: „Bist du nicht die, die...?“, „Kennen wir uns nicht von...?“, „Magst du...?“, „Kennst du das, wenn...?“ – eine ganze Reihe an immer neuen Ja-/Nein-Fragen werden an die Spielerin auf dem Feld gerichtet. Sie kann entscheiden, welche dieser Vorannahmen, Angebote und Projektionen sie annehmen und welche sie dankend oder bestimmt oder überrascht ablehnen möchte. Anders als bei dem bekannten Partyspiel „Black Stories“ ist das kein Ratespiel, bei dem eine Lösung gefunden werden muss, sondern die Lösung wird erst im Spiel selbst entwickelt.

Bei jedem „Ja“ aber rückt die Spielerin eine Parklücke vor – bis sie am Ende des Spielfeldes angelangt ist und aus den bisherigen Informationen und den von ihr ausgewählten und verneinten Fragmenten einen ersten Monolog stricken muss. Für den Monolog hat sie die Wahl – sie kann a) von einem (Alb-)Traum erzählen, b) berichten, was sie sieht, wenn sie vor den Spiegel Nerhegeb tritt (dieser Spiegel aus dem Harry Potter-Universum zeigt, wie man sich am liebsten sehen würde), c) ein paar Gegenstände aus dem eigenen Zimmer vorstellen („Ihr müsst euch mein Zimmer so vorstellen – wenn ihr hier reinkommen würdet, dann wäre da...“), d) einen Tagebucheintrag schreiben („Liebes Tagebuch, du weißt ja, dass ich heute...“) oder e) eine Vorhersage für den weiteren Plot-Verlauf der Figur treffen („Ich glaub, ich weiß schon, wie es mit mir weiter geht...“). Mit diesem Spiel loggen sich sozusagen alle Figuren nacheinander ein – wobei die Ressourcen (also die Möglichkeiten eine der Fragen mit „Ja“ zu beantworten) sich immer weiter reduzieren. Eine Figur nutzt daher einen Joker, um nochmal zurück an das Startfeld zu wechseln und es nochmal zu probieren („Ne, das bin ich nicht! Kann ich nochmal zurück?“). Und weil alle Spielerinnen nach ihrem Monolog nach hinten abgegangen sind, steht *die Neue* plötzlich alleine auf dem Spielfeld („Mich kennt hier wohl noch niemand!“) und muss vorerst ohne Angebote der anderen Spielerinnen ins nächste Level ziehen.



theater.selbst.verspielen

Im nächsten Level dreht sich das Spiel dann um. Während „*Die Neue*“ vorne von einer delegierten Schülerin herumgeführt wird, schalten sich die anderen Spielerinnen jeweils dazwischen: „Ich versuche ja auch noch herauszufinden, wer ich eigentlich bin – und da wollte ich Euch kurz was fragen!“ Jeweils fünf Fragen können sie an die Kolleginnen richten, um etwas klarzustellen, nachzufragen, um Möglichkeiten in Aussicht zu stellen. Nach jeder Frage senken sie einen der fünf Finger ihrer Hand, die sie in die Kamera strecken, bis alle Finger aufgebraucht sind.

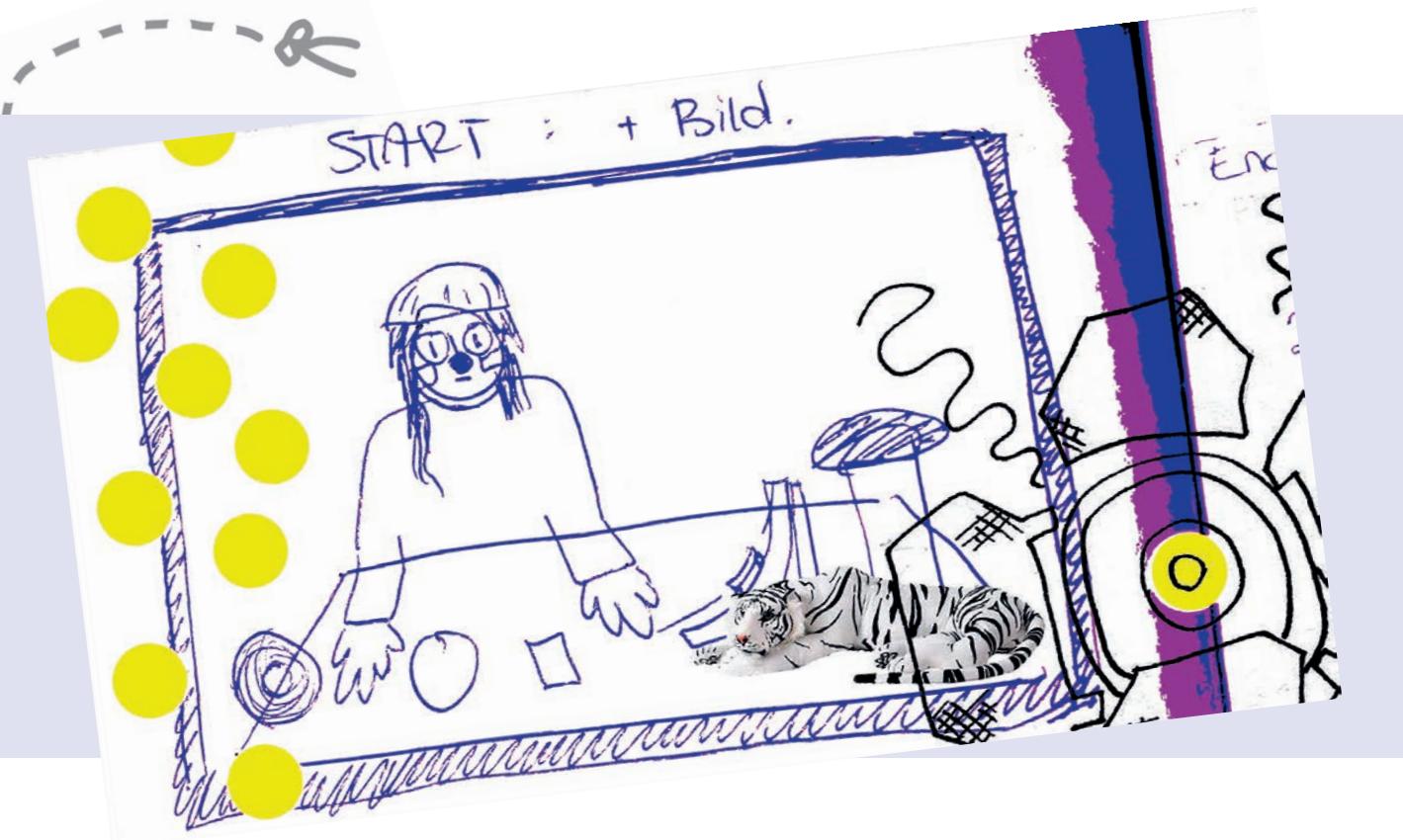
Auf der narrativen Ebene wird parallel ein *Writers Room* gespielt – d.h. eine Gruppe an Redakteur*innen bzw. Autorenfilmer*innen, die hier im Beisein des Publikums gemeinsam brainstormen, wie die Pilotfolge ihrer gemeinsamen Staffel aussehen könnte und die ihre Ideen sogleich in die Tat umsetzen. Die Erzählungen werden dabei im Rahmen der jeweils anderen Spiele gemeinsam erfunden. In regelmäßigen, kleinen Besprechungen ziehen sich die Spielerinnen auf diese Ebene zurück, um die Erzählung zu reflektieren oder sich darin zu orientieren: *Hab ich das richtig verstanden? Wie könnte es weitergehen? Seid ihr zufrieden mit dem bisherigen Verlauf der Geschichte?*, tuscheln sie gemeinsam auf der Feuertreppe, nachdem eine der Spielerinnen eine kurze Unterbrechung eingefordert hat.

Du hast eingangs berichtet, dass du mit dem Spiel auf der Bühne immer auch eine Risikobereitschaft verbindest. Was steht denn hier auf dem Spiel?

In erster Linie steht erstmal die Aufführung selbst auf dem Spiel. Weil die Erzählung nicht Ergebnis langer dramaturgischer Vor-Überlegungen ist, sondern sich erst im Rahmen der Aufführung aus den Interaktionen der Spielerinnen entfaltet, droht sie immer auch langweilig, zäh oder banal zu sein. Wer darum ringen muss, dass sie vielleicht doch gelingt, sind die sechs Spielerinnen, und damit steht nicht mehr und nicht weniger als die eigene Identität

auf dem Spiel. Oder anders gesagt: der Wunsch danach sich (in diesem Rahmen, an diesem Abend, vielleicht sogar im Leben) zu verwirklichen, gesehen zu werden. Darin steckt natürlich auch was Tragisches: die Lebens- und Alltags-Entwürfe, die die Performerinnen gemeinsam erfinden sind immer größer, fantas-tischer und komischer, als sich das echte Leben (gerade nach 2 Jahren Pandemieerfahrung) anfühlen kann; das Leben ist kein Spiel. Und: Wer sie im Rahmen dieses Abends sein können, entscheiden immer auch die anderen.

Ich würde sagen, dass sie daher zugleich ein Teamspiel miteinander und einen harten Wettkampf gegeneinander spielen. Ein Teamspiel ist es, weil sie auf die Fragen und Ideen der anderen angewiesen sind. Du kannst nur zu dem werden, was du aus den Vorschlägen der anderen ausgewählt hast. Deine Improvisation, dein Entwurf, deine Strategie im Spiel ist also nur so gut, wie die Spielzüge der Anderen. Es geht also auch darum, die Autor*innenschaft zum Teil abzugeben; sich an eine Situation zu gewöhnen, in der ich nicht allein die Kontrolle darüber habe, was ich erzähle. Ich kann immer nur davon erzählen, wozu ich von den anderen auch eine Frage erhalte. Ein Wettkampf ist es deshalb, weil die gemeinsam geteilte Zeit mit dem Publikum, im Theater und auf dieser Bühne stark begrenzt ist und sie allesamt um *screen time*, Aufmerksamkeit, Lacher und Empathie kämpfen müssen. Sie wollen möglichst nahbar oder eben *relatable* sein. Letztlich spielen die Performer*innen in diesem Wettkampf also um die Gunst ihres Publikums – sie wollen mit ihrer ausgedachten, geklauten, fragmentierten, vermeintlich persönlichen, aber offensichtlich soeben zusammengebastelten Identität überzeugen. Wichtig ist mir also auch, dass deutlich bleibt, dass das Publikum ihnen gerade dabei zuschauen kann, wie sie sich etwas ausdenken, diese Aufführung gemeinsam herstellen und wie sie kollektiv von einem Abend berichten, den sie so nie zusammen



erlebt haben. Sie versuchen also gerade nicht mit der *vorgespielten*, aber eigenen, Biografie zu überzeugen. Anders als in der Bürgerbühne sind sie nicht bei diesem Projekt dabei, weil sie diese eine Anekdoten aus ihrem Leben erzählen können, die für diesen Abend ausgewählt wurde. Auch gilt es nicht zu zeigen, welche überragende Kunstfigur sie sich im Rahmen der gemeinsamen Probenarbeit *erspielt* haben. Im Gegenteil: überzeugen tun sie dann, wenn sie sich diese Kunstfigur gewissermaßen erst im Rahmen der jeweiligen Aufführung *erspielen* – wenn sie ihre eigene Biografie *verspielen*, wie es bei Köhler heißt (Köhler, Norma, 2020, S.94). Das Spiel im Rahmen einer Aufführung (und damit: vor einem Publikum) eignet sich dabei besonders dazu, die Akteurinnen beim Auswählen, Denken, Scheitern und Überfordertsein zeigen zu können, eben weil im Moment der Aufführung tatsächlich nachgedacht werden muss. Dadurch tritt etwas in Erscheinung, dass sich nicht durch einen eingeprobenen Text oder Ablauf wiederholen oder erzeugen lässt: eine jeweils tagesformabhängige, interaktiv gestaltete Spielidentität. Sie setzen dabei nicht zuletzt die Gewissheit, immer bereits zu wissen, wer sie sein werden, aufs Spiel und zeigen sich gerade in ihrem spontanen Spielverhalten.

Eingangs wurde behauptet, dass alles improvisiert sei – stimmt das denn?

Vorgegeben ist lediglich: a) die Reihenfolge der Auftritte, b) die Tatsache, dass es bis zu zwei Widerworte geben muss, wenn eine Person versucht, sich mit einer Eigenschaft oder einem Besitz zum *main character* zu machen, c) die Startpositionen auf dem Spielfeld und damit die Anzahl der Ressourcen (wie oft eine Person „ja“ sagen und ein Feld weiterrücken darf, bevor sie einen Monolog halten muss), d) wer „*die Neue*“ spielen wird.

Alle beginnen als mehr oder weniger leeres Blatt, das es im Laufe der Aufführung zu beschreiben gilt. Nein, das ist natürlich eine idealisierte Vorstellung, die so nicht tragbar ist: natürlich haben sie immer ihre Körper dabei, die auch außerhalb der Bühnenfläche zu ihnen gehören und die sich nicht so leicht verstecken lassen – sie sind immer auch Ausdruck einer bestimmten *race*, *class* und *gender expression* und sind mit entsprechenden Identitätsmerkmalen verbunden. In ihren Fragen greifen sie einerseits vielleicht auf persönliche Erfahrungen zurück, die im Rahmen der Frage stilisiert und verfremdet werden können. Andererseits sind sie selbst in genug populärkulturellen Narrativen verstrickt, die wir im Rahmen der Proben auch gemeinsam gesichtet und reflektiert haben und die sich auch mehr oder weniger unbemerkt, zitieren lassen. Darüber hinaus könnten sie natürlich immer auch auf Sachen zurückgreifen, die in anderen Aufführungen oder in den Proben gut funktioniert haben. Das gehört zum Sicherheitsprotokoll, das sie schützen soll, ist aber eher nicht die Regel. Die Spielerinnen selbst haben mal im Nachgespräch berichtet, dass sie vermeiden sich zu wiederholen, weil das langweilig sei. Sicherlich: einige Motive oder Fragen tauchen trotzdem immer mal wieder auf; sie halten sich als *insider* in der Gruppe. Strategien, Anekdoten oder Charaktereigenschaften werden bunt untereinander getauscht, wie beim Kleiderkreisel. Bei jeder Aufführung gilt es letztlich jedoch diese eine *unique* Kombination zu finden – und weil das ja vor dem Publikum

stattfindet, muss die Figurenkonstitution dabei stets nachvollziehbar und sichtbar bleiben.

Und das Finale der Pilotfolge ist dann immer gleich: gemeinsam stranden all diese Figuren nach der Party und nach einem zweiten Monolog, auf dem verlassenen Parkplatz, schauen in die Sterne, denken über die Zukunft nach, sprechen über ihre Ängste (bei denen nie ganz klar ist, ob die eigentlich zur Figur oder zur Spielerin gehören) und rücken als Gruppe näher zusammen. Und darin liegt vielleicht die Herausforderung der „PROM:NIGHT“: es ist eine Langform der Improvisation, bei der die Narration im Wesentlichen durch Spielstrukturen reglementiert und organisiert ist. Es gilt die Spielfiguren erst im Rahmen der Aufführung zu entwickeln und trotzdem einen wie auch immer gearteten Handlungsbogen zu gestalten und mit ihnen zu durchlaufen – bei dem jeweils nur der Start (Schulbeginn) und das Ende (Sternenhimmel und Sonnenaufgang) gewiss sind. Ganz anders also, als beim „Debattier:Club“.

Wie muss ich mir den „Debattier:Club“ vorstellen?

Der Abend beginnt jenseits des Theaterraums. Die Besucher*innen werden über eine Audioaufnahme im Foyer begrüßt und dazu angeregt, das dort versammelte Publikum, unter dem sich auch die Performer*innen befinden, in den Blick zu nehmen. Im Theatersaal angekommen treten vier Personen gegeneinander an, mit denen ich die Performance entworfen und trainiert habe: zwei Schülerinnen, ein Student und eine Lehrerin. Auf der Bühne ein Flipchart, zwei Tische und vier Stühle und ein Bildschirm, der nur für das Publikum einsehbar ist. In fünf Runden mit intern festgelegten Themen (REGELN – EIGENARTEN – ERFAHRUNGEN – UTOPIE – ABSCHLUSS) diskutieren die vier nicht über allgemeine Fragen, sondern über das Debattieren selbst. Ein Clou, der sich in den Proben ergeben hat – jedes andere inhaltliche Thema war entweder geschmacklos, langweilig oder ausgelutscht.

Die Debatte nimmt dabei die Form eines Verhörs an: jede*r Spieler*in tritt mit seinem/ihrem Klarnamen an und kann innerhalb der Spielrunden auf den Tisch klopfen und eine andere Person mit einer offenen Frage konfrontieren. Diese Person muss dann so lange antworten, bis eine andere Frage gestellt wird oder bis die Rundenzeit abgelaufen ist (dafür werden in jedem Level Timer gestellt). Für den Fall, dass zwei Personen gleichzeitig klopfen, gibt es ein Duell. Bei einem Duell wird von einer dritten Person eine These aufgestellt, die auf 3 mit Ja bzw. Nein beantwortet werden muss. Sind sich die Duellant*innen einig, geht das Spiel weiter, falls nicht, wird diskutiert. Im Notfall wird ein Stimmungsbild vom Publikum einberufen, um den Streit zu beenden. Zusätzlich gibt es eine Klingel, die jederzeit betätigt werden kann, um eine Person an die Flipchart zu bitten („ERKLÄR MIR DOCH BITTE MAL...“). Dort angekommen muss etwas erläutert oder illustriert werden, bis die jeweilige Person von den anderen Spieler*innen durch ein Klopfen erlöst wird. Auf dem Bildschirm werden live Fragen an das Publikum gestellt („Kannst du es gut aushalten, wenn jemand keine Ahnung hat?“, „Kennst du das, wenn dir die Worte fehlen?“, „Kannst du dich noch auf die Argumente konzentrieren?“ usw.).

theater.selbst.verspielen

Während zu Beginn des Abends alle Spieler*innen mit einem zuvor aufgenommenen O-Ton vorgestellt worden sind, bekommen sie zwischen den Runden jeweils einmalig die Möglichkeit einen spontanen Monolog von 3 Minuten zu halten. Hier können sie entweder auf eine vorbereitete Anekdote zurückgreifen oder, falls die unpassend wirkt, spontan auf den bisherigen Verlauf des Abends, ihre bisherige Performance, die Stimmung oder Diskussion mit den Mitspieler*innen eingehen. Auch können sie spontan entscheiden, von wo aus sie ihren Monolog halten wollen: a) im selben Raum wie das Publikum, b) draußen hinter der Glasscheibe, c) hinter verschlossener Tür.

*„Das autobiografisch inszenierte Selbst ist nicht das Ziel unserer Arbeit, sondern ihre Voraussetzung. Wir gehen nicht auf die Bühne, um ein interessantes, dramatisches oder problematisches biografisches Selbst vorzuzeigen. Sondern wir gehen auf die Bühne mit einer Aufgabe, einer offenen Frage, und wir selbst präsentieren uns als beispielhafte Fälle oder Akteur*innen im Angesicht dieser Aufgabe. Das ist ein Unterschied.“* (Bark, Sebastian, 2018, S.90)

Um den spontanen Verlauf der Debatte zu gewährleisten, war es uns wichtig, hier nicht im Vorhinein zu entscheiden, was zwischen den Runden gesagt wird. Die Spieler*innen übernehmen in diesem Rahmen nicht die Rolle einer Schauspieler*innen, die schon auf ihren eingeübten Monolog gewartet hat, sondern die Rolle der Gastgeber*innen, die sich direkt an das Publikum richtet und spontan entscheidet, welche Ansprache gerade passend erscheint. Einzig die Technik galt es davon zu überzeugen, sich auf diese losen Verabredungen einzulassen und ebenfalls spontan zu reagieren, um das Licht am jeweiligen Ort einzuschalten und das jeweilige Mikrofon freizugeben. Ein letztes Mal treten die vier Performer*innen dann am Ende des Abends vor das Publikum, halten eine kurze Rede, ziehen ein spontanes Resümee

zur anhaltenden Forschungsfrage („Wie können wir gemeinsam ins Gespräch kommen?“) und verabschieden sich schließlich von den Zuschauer*innen.

Was war das Besondere beim Ferienprojekt?

In einem letzten Projekt, das ich mit meiner Kollegin Friedel Hänsel (ebenfalls Teil des Kollektiv „taft.“) gemeinsam durchgeführt habe, sind wir noch einen Schritt weiter gegangen. In nur zwei Wochen haben wir mit neun Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 19 unsere Arbeitsweise und Idee geteilt und sie schließlich selbst Erzählspiele und ein Regelwerk entwerfen lassen. Das so entwickelte Regelwerk hat dabei nicht nur den Handlungsbogen der fiktiven Erzählung, sondern auch ihre etwa 90-minütige Aufführung „Von den Sommercamps, zu denen wir nie gefahren sind.“ wie ein Uhrwerk strukturiert. Ist das Regelwerk einmal aufgestellt, kann die Erzählung immer wieder neu aus- und aufgeführt werden.

„Damit verändert sich auch die Darstellungsanforderung an den Schauspieler. Er muss im Moment reagieren und kann sich nicht auf bereits gepropte Abläufe verlassen. Er muss sein Spiel entlang der Spielregeln in der Gegenwart der Aufführungssituation entwerfen. Wie ein Fußballspiel kann eine solche Darstellung zwar trainiert, aber nicht geprobt werden. Jede einzelne Aufführung wird damit zum neuen Spiel, dessen Verlauf vorher nicht bestimmt ist.“ (Matzke, Mieke, 2005, S.163)

Und darin liegt ein aufregender Teil dieser Arbeit: die Spiele müssen regelmäßig getestet werden – jeder Testlauf ist dabei aber immer auch bereits eine einzigartige Aufführung. Die Inszenierung ist gerade kein Werk, das irgendwann fertiggestellt wird, sondern kann – so schön und deprimierend das zugleich ist – immer weiter angepasst, variiert und aktualisiert werden.

Literaturverzeichnis

-
- Bark, Sebastian, 2018, III. WIR SIND DER PROTAGONIST. DAS MATERIAL DER PERFORMANCE., erschienen in: She She Pop (Hrsg.), Sich fremd werden Beiträge zu einer Poetik der Performance, Alexander Verlag Berlin, S.86-113.
- Gob Squad, 2010, Lesebuch Und der unmögliche Versuch daraus klug zu werden, Berlin.
- Köhler, Norma, 2020, Sich Er-, Vor- und Verspielen: Biografieren als Verfahren und Erfahrung ästhetischer Arbeit. Aufmerksamkeitsverschiebungen als Impulse für das Theater und die Ästhetische Bildung, erschienen in: Köhler, Norma/ Scheurle, Christoph/ Hinz, Melanie (Hrsg.), BIOGRAFIEren auf der Bühne, Theater als Soziale Kunst I, kopead Verlag, München, S.85-106.
- Matzke, Annemarie, 2005, Testen Spielen Tricksen Scheitern - Formen szenischer Selbstdramaturgie im zeitgenössischen Theater, Olms Verlag, Hildesheim.
- Matzke, Mieke, 2015, „Spiel-Identitäten und Instant-Biographien. Theorie und Performance bei She She Pop“, erschienen in: Klein, Gabriele/Sting, Wolfgang (Hrsg.), Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst, transcript Verlag, Bielefeld, S.93-106.
- Nikitin, Boris, 2014, Der Unzuverlässige Zeuge. Zwölf Behauptungen über das Dokumentarische, erschienen in: Nikitin, Boris/ Schlewitt, Carena/Brenk, Tobias (Hrsg.), 2014, Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater, Theater der Zeit, Berlin, S.12-19.
- Papatheodorou, Ilia, 2018, II. WIR SIND NIEMAND. ERSETZBAR-SEIN IM KOLLEKTIV, erschienen in: She She Pop (Hrsg.), Sich fremd werden Beiträge zu einer Poetik der Performance, Alexander Verlag Berlin, S.43-74.
- Pinkert, Ute, 2004, Erzählen als Not-Wendigkeit. Theaterpädagogische Überlegungen zu einer Form postdramatischen Theaters, erschienen in: Zeitschrift für Theaterpädagogik Heft 44; http://www.archiv-datp.de/downloads/heft_44_2004_jahrgang_20_lowres.pdf (Letzter Zugriff: 27.12.2021)
- Rheinberger, Hans-Jörg, 2012, Experiment, Forschung, Kunst, erschienen in: Dramaturgische Gesellschaft, <https://dg.websyntax.de/assets/Uploads/ContentElements/Attachments/Hans-Joerg-Rheinberger-Experiment-Forschung-Kunst.pdf>
- Tecklenburg, Nina, 2014, Performing Stories - Erzählen in Theater und Performance, transcript Verlag, Bielefeld.

Let's Play: Utopie

Ein Gespräch mit Christiane Hütter über die Produktion „105x68. Wir regeln das.“

Dzenny Samardzic

105x68. Kryptische Formel, gar nicht mal so leichte Kopfrechen-Aufgabe oder spielerische Maßeinheit?

Um Utopien auszuprobieren, müssen sie vorab erdacht werden. Bei „105x68. Wir regeln das“ passiert dies partizipativ mit viel Vorlauf. Eine Workshop-Ausschreibung des Theater Dortmund sucht kreative Kompliz*innen, welche Lust haben, Stadt einmal anders zu denken. Utopisch. Magisch. Bunt. Zur Vorabinformation gibt es ein *Game-Kit*, welches einlädt, selbstständig Orte zu erkunden und dabei Fragen zu beantworten. Unter anderem: „Welche Spuren menschlichen Lebens kannst du hier entdecken? Wo hältst du dich am liebsten auf? Warum?“

Es gibt eine Info-Zoom Veranstaltung, einen Bauworkshop in Präsenz und einen digitalen Worldbuilding-Workshop. Wie genau werden diese erdachten Utopien nun erforscht? Und was hat das alles mit Fußball zu tun?

Ab dem 04. Juni 2022 verwandeln sich für acht Tage drei fußballfeldgroße Orte Dortmunds in Spielfelder der Gesellschaft für Utopienforschung (GUF). Zusammen mit Bürger*innen der Stadt werden dort geltende Regeln umgeworfen, verformt, neu erfunden und Utopien ausprobiert. Wie könnte Umverteilung funktionieren? Wie eine Gesellschaft aussehen, in der Beziehungen die wichtigste Rolle spielen? Wie können wir autark(er) leben? Christiane Hütter baut Welten und Übergänge zwischen diesen. Mit den Mitteln von Storytelling und Game Design analysiert, designt und hackt die Künstlerin soziale Systeme.

DZ: 105x68 ist die Größe eines Fußballfeldes. In meiner Wahrnehmung ist Dortmund zum Teil auch Fußballstadt. Hat das in die Konzeptplanung mit reingespielt?

CH: Ja, du sagst es. Das ist die Genese des Titels. Ich habe überlegt, was ist in Dortmund oberflächlich betrachtet der größte gemeinsame Nenner. Und dann bin ich bei der Größe eines Fußballfelds als Container für Regelveränderungen gelandet.

DZ: Wie war euer Arbeitsprozess und wie seid ihr in das Projekt gestartet?

CH: Zu Beginn war es ein partizipativer Prozess, mit Leuten und Initiativen aus der Stadt. In insgesamt drei Worldbuilding-Workshops habe ich gemeinsam mit Bürger*innen aus der Stadt drei Welten entwickelt. Wir haben uns gefragt, was für eine Art von Gesellschaft man mal ausprobieren könnte. Nachdem gebrainstormt und gesammelt wurde, habe ich versucht alles zu sortieren und zu clustern. Dann folgte ein kollaborativer Arbeitsprozess mit dem Theater Dortmund bzw. mit den Schauspielenden, da wir den Überbau teilweise gemeinsam entwickelt haben. Sowie auch mit zwei kleinen Tech Teams, die die App sowie die *Augmented Reality* entwickelt haben. Ergebnis war dann eine interaktive, begehbarer Anordnung, kein frontales Stück, das zum Besuch und zum Mitmachen einlädt.

DZ: Wäre es möglich mitzumachen, wenn ich nur zufällig an einem der Orte vorbeikomme?

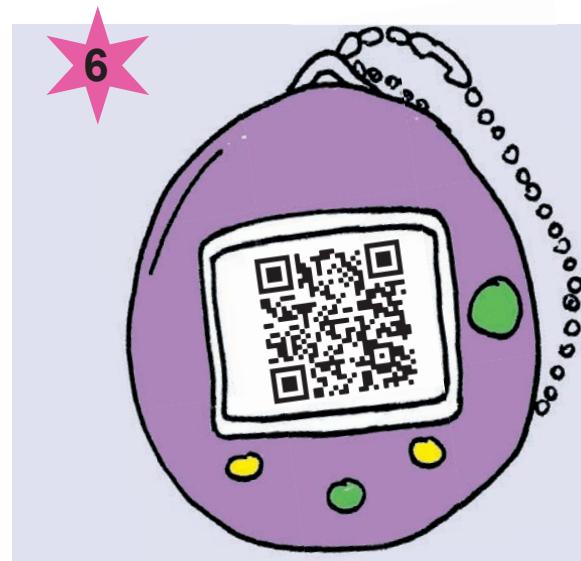
CH: An einem Ort gab es viel Laufpublikum, das auch explizit eingeladen wurde, nicht auf eine unangenehme Art hoffentlich, auf eine Art, die aus der Logik des Spiels heraus entsteht. Bei der Station im Fredenbaumpark, *gape Power*, wo es vor allem um gelingende Beziehungen ging, hatten wir zwei Kuppler*innen, die unterwegs waren und Leute eingeladen haben. Das Schlimmste, was man machen kann, ist ja ein Schild hinzustellen, auf dem steht: „Achtung! Hier ist Theater. Ihr könnt mitmachen.“

DZ: Also sind die Kuppler*innen auch Publikümmer*innen? Den Begriff habe ich einem Text von dir aufgeschnappt. Was macht diese Rolle aus?

CH: Das sind im Grunde alle, die das Spiel am Laufen halten. Ich als Designerin, Regisseurin, welches Label auch immer, muss bei der Konzeption schon verschiedene Arten von Publikum mitsdenken. Denn wenn man was Spielerisches oder Interaktives macht, dann funktioniert es ja nicht, ohne dass jemensch mitmacht. Dann wäre es quasi eine tote Anleitung. Aber auch in der Rolle der Schauspielenden finden sich Publikümmer*innen. Die machen ja keine One-Way Performance und broadcasten nur, sondern gehen in direkte Interaktion mit Menschen, die wiederum sich selbst mitbringen. Das, was sie wissen, was sie erwarten, dass was sie können, was sie wollen. Das erfordert Empathie, Offenheit, Improvisationsfreude und auch, mit sich verändernden Situationen, Problemen, Überraschungen umgehen zu können und gemeinsam irgendwie eine gelingende Situation zu erschaffen.

DZ: Die drei Orte sind alle outdoor. Was macht denn der Regen als unkalkulierbarer Spielpartner mit den Vorstellungen?

CH: Wir haben vorher definiert: Unter welchen Bedingungen verhalten wir uns wie, an welche Wettervorhersage halten wir uns, bis wann wird entschieden? Im Grunde haben wir also einen Algorithmus geschaffen, an den wir uns halten können, damit wir das nicht ad hoc entscheiden müssen. Bei ortsspezifischen Projekten im öffentlichen Raum gibt es natürlich Umgebungs-



Let's Play: Utopie



variablen wie z.B. Regen. Man teilt den Raum nicht nur mit diversen anderen Akteur*innen und Communities, die ihn eventuell auch ganz anders nutzen, sondern muss sich über Naturgewalten einfach anders Gedanken machen. Das hat Einfluss auf viele Bereiche, dass Schilder z.B. so gebaut werden, damit sie draußen sicher stehen. Oder dass man sich z.B. als Institution verantwortungsvoll damit beschäftigen sollte, ob man auch für den Fall guten Wetters Sonnenschutz und Getränke organisiert, damit Besucher*innen und Team nicht kollabieren.

DZ: Funktionieren Regeln ab dem Moment, wo sie irgendwo stehen, also zum Beispiel in einer Spielanleitung oder eigentlich erst ab dem Moment, indem sie praktisch umgesetzt werden?

CH: Dass ist ja jetzt eher eine philosophische Frage. Ich glaube, die Regeln als Regeln existieren natürlich. „Funktionieren“ müsste man jetzt genauer definieren. Ohne dass die Regeln umgesetzt werden, sind sie ja eine leere Spielanleitung. Ohne dass sie umgesetzt werden, haben sie in dem Moment dann an diesem Ort nicht so viel Bedeutung, vielleicht eher als ein Stück Konzeptkunst wie beispielsweise Yoko Onos „Scores“.

DZ: Habt ihr euch eine Form überlegt, wie ihr Ergebnisse aus dem Utopien-Versuchslabor festhalten wollt?

CH: Am letzten Tag wird es eine Art Auswertung geben. „Utopie“ wird ja schon irgendwie inflationär benutzt, oft ohne Einordnung. Was ist das für ein Begriff? Utopien von wem? Und wer spricht denn da überhaupt?

Velleicht kann man ja auch zwischen Utopien wechseln, wenn man in einem unterschiedlichen Modus ist. Es ist unheimlich

schwer, wenn nicht unmöglich *die eine* Utopie für alle zu schaffen. Wir haben Kriterien entwickelt, wie man Utopien überhaupt vergleichen kann. Die Website heißt ja auch [utopienvergleich.de](https://www.utopienvergleich.de). Über die App haben wir immer auch die Möglichkeit, zu gucken wie die Utopien eigentlich angekommen sind. Was wurde benutzt? War das überhaupt erfolgreich mit unserer Idee von digitalem Sozialismus? Hat das überhaupt funktioniert? Das ist auf jeden Fall auch Bestandteil von unserem Prozess und im Endeffekt dann auch von der Inszenierung, weil wir das am Ende auch nochmal verkünden möchten.

DZ: In einem anderen Interview hast du über den Begriff Spiel gesprochen und die Unterscheidung im englischen: *play* und *game*. Hast du Lust deine Gedanken dazu mit mir zu teilen?

CH: Im Deutschen gibt es nur diesen einen Begriff: Spiel. Im Englischen unterscheidet man zwischen *game*, was quasi so ein in sich abgeschlossenes System mit festen Regeln ist, innerhalb dessen man sich irgendwie bewegen kann und etwas erreichen kann, und *play*, das freie Spiel. Also die Freiheit zwischen den Zahnrädern, die Luft, damit sie sich überhaupt bewegen können. Tendenziell befinden wir uns hier mit dem „105x68“ eher auf der Seite von *play*. Wobei da noch etwas Drittes dazukommt. Es hat sich mit der Zeit so entwickelt, dass ziemlich viele *toys* zur Verfügung gestellt wurden. Also Spielzeuge die benutzt werden können. Zum Beispiel unsere Wedding Chapel, man kann sich dort verheiraten lassen. Es ist aber auch möglich mit einer Gruppe hinzugehen und sich zu überlegen: „Okay, wer von uns verheiratet sich jetzt?“ und die Dinge wirklich als Spielzeuge benutzen. Um damit mal irgendetwas auszuprobieren, was man sonst nicht macht. So eine Art Playmobil für Erwachsene, nur nicht so heteronormativ.

DZ: Inwieweit hast du theaterpädagogische Aspekte mitgedacht?

CH: Für mich persönlich macht diese Trennung zwischen Theater und Theaterpädagogik an vielen Stellen wenig Sinn, weil viele Dinge wie Zugänglichkeit, Vermittlung und solche Sachen von vorne schon mitgedacht sein müssen. Sonst funktioniert das nicht. Ich sehe es wirklich als eine Art soziale Kunstform, die für mich nicht unbedingt ans Theater gehört, weil es dort strukturell so viele Gegebenheiten gibt, die es eigentlich sehr schwer machen sie dort umzusetzen. Ich denke, dass man für solche Projekte eigentlich eine andere Produktionsinfrastruktur bräuchte. Das fängt schon vorne an. Für gute partizipative Arbeit ist es ja wichtig, ernsthaft in Kontakt mit den Leuten zu gehen, behutsam Kontakt aufzubauen und zu halten und dabei auch genau zu reflektieren, was gegenseitige Erwartungen sind. Theatermitarbeitende sind Monate vor Projektbeginn aber noch mit dann aktuellen Projekten ausgelastet. Auch die Theaterpädagog*innen, die idealerweise nicht erst zum Schluss irgendwie ins Projekt reingedrückt würden. Das ist ein strukturelles Problem am Stadtttheater, und diese Struktur ist vielerorts zu stark, als dass sie sich für ein einzelnes Projekt aufbrechen lassen würde.

Links:

<https://www.utopienvergleich.de>

Informationen zum Workshop und den Worbuilding-Workshops: <https://blog.schauspielortmund.de/workshops/>

Praktik des Spielens

Widerstreit und Spiel als Orientierung für Theaterarbeit an Schulen

Andreas Bürgisser

Eine Schülerin muss einen Vortrag halten. Das Thema könne sie selber wählen. Sie beschreibt sich als sehr introvertiert. Sie fragt die Lehrerin, ob sie nicht etwas anderes machen könnte, was diese ablehnt. Die Schülerin hält den Vortrag darüber, wie schwer es ist, als introvertierte Person einen Vortrag halten zu müssen. Sie hebt hervor, dass sie die Bewertung eines Vortrags nach den gleichen Kriterien, wie für extrovertierte Mitschüler:innen unfair findet. Die Lehrerin meinte nach dem Vortrag vorwurfsvoll: Warum machst du sowas?!

Schultheaterwochenwirbel-Nachhall

Das heimliche Versprechen eines Schultheaterprojektes liegt darin, dass etwas davon in der Klasse nachhallt. Dieser Artikel fokussiert sich auf einen Nachhall im Sinne einer verspielten Klassenkultur oder Praktik des Spielens. Unterschiedliche und oft ungewohnte Spiel-Rahmungen wirbeln Koordinaten innerhalb der Praktiker:innengemeinschaft einer Klasse durcheinander und eröffnen ihr dadurch neue Handlungsfelder. Als Praktiker:innengemeinschaft beschreibt der Soziologe Thomas Alkerneyer eine Gruppe, in der ein implizites Wissen um das «wie man es macht» geteilt wird, also, wie man sich grüßt, wie man auf welche Witze reagiert, was man sich anzieht und womit man total danebengreift. Dieses Wissen verändert sich über die Zeit und realisiert sich nur im Vollzug, ist also nicht aus Büchern erlernbar. Durch Erkennen, Anerkennen sowie Reagieren von und auf «Spielzüge/n» (Ausstrecken der Hand zum Gruss) befähigen sich die Teilnehmenden gegenseitig und stecken damit das «interne» Handlungsfeld ab, ermöglichen Teilnahme oder schließen aus (die ausgestreckte Hand zum Gruss wird ignoriert). In einer Theaterwoche wird dieses Wissen durch unterschiedliche Spielrahmungen herausgefordert. Im Spannungsfeld eines Games (Dauer, Spielregel, Ziel eines Spiels) tauchen Praktiken (von den anderen erkannte und anerkannte Vorgänge) auf, die ausserhalb davon sanktioniert würden. Körper werden verrenkt, Gegenstände zweckentfremdet, Stimmen werden laut, ungewohnte Kooperationen notwendig. Das Spiel trägt in diesem Kontext ein spezifisches transformatorisches Potential in sich, da das Aussergewöhnliche in der gewohnten Schulumgebung passiert.

Eine Lehrerin rennt mit Perücke in den Mathematikunterricht und schaut perplex auf die Wandtafel: Könnt ihr mir dieses Durcheinander mal erklären? Ein Schüler rennt nach vorne, schnappt sich die Kreide und fängt an zu rechnen.

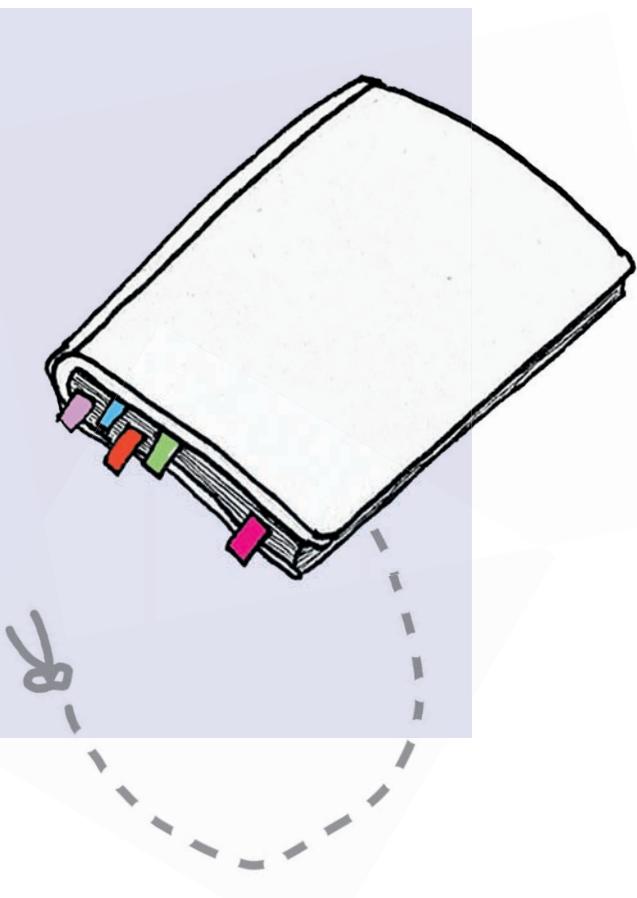
Spiel im Widerstreit

Im Spiel überlappen sich (mindestens) zwei Welten: die des eigentlichen Spiels (realisiert in der Rahmung des Games) und die

der Welt außerhalb. Sie ist immer mit von der Partie, in Form von alltäglichen Gegenständen, dem Raum und dem Wissen über die Welt davor und danach: die Wandtafel, die Schulbänke, das Schrillen der Pausenglocke. Das Erleben und Agieren in diesem Dazwischen eröffnet für die Mitspielenden einen Blick auf kontingente Realitäten. Sie erfahren ein «Dazwischen-sein», von dem man sich transformatorische Bildungseffekte erhoffen darf. Über diese Differenzerfahrung des einzelnen Subjekts hinaus verbirgt sich im Spiel ein bildendes Potential für eine ganze (Praktiker:innen-)Gemeinschaft, zum Beispiel eine Klasse. Die Etablierung einer «Praktik des Spielens» in einer Klassengemeinschaft kann Distanz und Raum für improvisierendes Alltagshandeln schaffen, was insbesondere in krisenhaften und konfliktvollen Situationen das Miteinander einer (heterogenen) Gemeinschaft erweitern kann. Diese Überlegung orientiert sich an Hans-Christoph Kollers² normativen Bildungskonzept des Widerstreits. Gelungene Bildung sei, wenn ein Subjekt auf sprachlich-begrifflicher Ebene ein bereiteres Verständnis von Welt erlangt hat, dass es ihm ermöglicht «einen Widerstreit offenzuhalten oder einem bisher nicht artikulierten Anliegen zur Sprache zu verhelfen». Widerstreit, der Umgang mit verschiedenen Weltbildern, scheint mit dem Beginn der Corona-Pandemie verstärkt zum Alltagsgeschehen dazuzugehören. In einem Schulzimmer treffen Kinder zusammen, deren (elterliche) Lebensentwürfe sich zum Teil fundamental unterscheiden. Widerstreit sprachlich und argumentativ «offen zu lassen», um etwas Drittem zur Sprache zu verhelfen, kann ein Weg sein, dem zu begegnen. Er birgt aber auch das Risiko, ein tägliches Miteinander zu erschweren, wenn diese Differenzen durch die Explikation verstärkt und reproduziert werden. Ein praktisches «Aneinander vorbeikommen» und dabei miteinander Handeln, ermöglicht, dass neue (nicht-nursprachliche) Praktiken erwachsen, die «analytisch» nicht mehr dem einen oder anderen Lebensentwurf zu zurechnen sind. Das Kollersche Bildungsverständnis im praktischen Sinne und übertragen auf eine Gemeinschaft könnte umformuliert wie folgt lauten: Transformatorische Bildung ist normativ geglückt, wenn in einer Praktiker:innengemeinschaft Widerstreit offengelassen werden kann und neue, bisher noch nicht bekannte Praxen, noch nicht bekannte Umgänge mit Situationen improvisierend vollzogen werden.

Wenn nach einem verspielt-provokativen Vortrag die Lehrperson die Schülerin tadelnd fragt, was das denn sollte ohne jedoch ein echtes Interesse an der Antwort der Schülerin zu zeigen, wird der sich anbahrende Widerstreit abrupt beendet und eine neue Praxis im Umgang mit der prekären Situationen wird nicht ermöglicht. Was hätte es den Teilnehmenden dieser Situation für ein gemeinsames Handeln eröffnet, wenn sie diese als potentiell spielerischen Moment er- und anerkannt hätten?

Praktik des Spielens



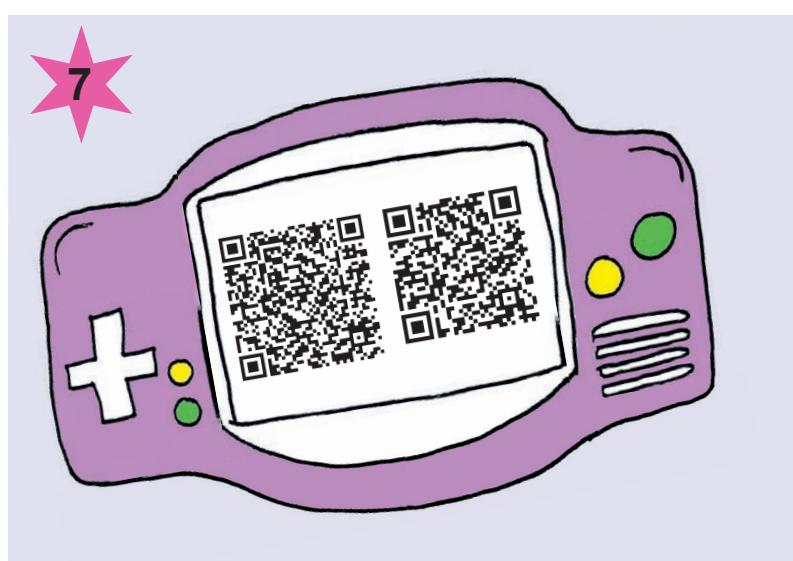
Praktik des Spielens

Die gemeinsame Etablierung einer Praktik des Spielens und Improvisierens könnte das «Aus-Handlungsrepertoire» einer Klasse im Sinne einer Befähigung zum praktischen Widerstreit transformieren, so die These und Hoffnung. Um Hinweise dazu zu suchen, was das für eine theaterpädagogische Praxis heißen könnte, wird eine bereits etablierte Praktik des Spielens herangezogen. Im Jazz findet sich eine gepflegte Kultur der Improvisation. Wie bei jedem Spiel, speist sich die Motivation zum Handeln zu Beginn einer Improvisation in der erlebten Unsicherheit, was als nächstes passiert. George W. Bertram und Michael Rüsenberg beschreiben in ihrem Plädoyer für die Improvisation in Kunst und Alltag³, wie geübte Jazzmusikerinnen ganze feine Abweichungen ihrer Bandmitglieder hören und diese als Spieldienst verstünden, als Eröffnung eines neuen Games, welches zum Weiterspielen ins Ungewisse motiviert. Eine Praktik des Spielens im Sinne eines Improvisierens - also des «Spielangebote Machens», diese zu erkennen, anzuerkennen und darauf zu reagieren - ist im Jazz etabliert. Die Abweichung vom Notenblatt stellt die Weichen neu, sie setzt den Anfangspunkt eines Games, in dessen Rahmung ein Weiterspielen unendlich viele feine Variationen hervorbringen kann.

Für die Konstituierung einer Praktik des Spielens in einer Klasse könnte man die Notwendigkeit des gemeinsamen Erkennens und Anerkennens von Spielangeboten übernehmen. Das improvisierende Handeln wird durchgeführt im Wissen darum, dass es in seiner Fragilität als legitimes Spiel-Alltagshandeln akzeptiert wird.

Praktik des Spielens in der Theaterwoche

Die Entwicklung zu einer «neuen» Kultur innerhalb einer Schulklasse kann nicht von einer Person quasi durch ihre magische Leitungshand geformt werden. Aufgrund der zentralen Position einer:s Theaterpädagog:in innerhalb einer Theaterwoche, lohnt es sich aber Überlegungen anzustellen, inwiefern man Dynamiken unterstützen kann, welche in diese Richtung weisen. Erkennen, Anerkennen und Weiterverarbeiten von Abweichungen zum Erwarteten oder Gewöhnlichen in einem Spiel sind tief verwurzelt im theaterpädagogischen Handlungsrepertoire: «Hei, das machen wir jetzt alle mal so wie Flo und Lou!». Sie sind bei einer am praktischen Widerstreit orientierten Praxis unbedingt weiter zu pflegen und im Sinne eines Nachhallens der Theaterwoche nach und nach in die Hände der Klassengemeinschaft zu übergeben. Dieses «Abgeben» stellt eine große Herausforderung dar; praxis-forschende Neugier und Kreativität sind so gefragt wie eine große Sensibilität für den jeweiligen Kontext (mehr «Abgeben» ist nicht per se besser⁴). Doch schon bevor Spielangebote im Form von Abweichung im Rahmen eines Games gesucht werden, empfiehlt sich ein offener Blick für das, was im Klassenzimmer erscheint: Wippende Beine, rhythmisches Klicken eines Kugelschreibers, Blicke, die hin und her geworfen werden. Ad hoc Übersetzungen von solchen Spielangeboten kommunizieren im Tun einen Arbeitsmodus, der spielend erfahren werden kann, ein Improvisieren, ein fliegender Wechsel von Spiel zu Nicht-Spiel. Das Risiko einer solch kontingenten Anleitungspraxis liegt hin und wieder im Abdriften in Orientierungslosigkeit. Eine grosse Sorgfalt bei der Entwicklung von künstlerisch-pädagogischen Grundsätzen und Rahmungen kann dazu ein Gegengewicht bilden. Diese Koordinaten bilden das Meta-Game der Theaterwoche, in dessen Unsicherheit alle Teilnehmenden immer wieder Spielzüge zur Frage «Wie weiter?» durchführen könnten. Eine transparente Anleitungspraxis ist dazu sicher förderlich und kann vorbildhaft die Gruppe informieren. Sind wir noch in einer gemeinsamen Vorstellung davon, in welchem Game wir uns bewegen?



Praktik des Spielens

Der Versuch, Widerstreit nicht vornehmlich sprachlich zu begreifen, um eine diverse Gemeinschaft im Tun zu ermöglichen, stößt natürlich immer wieder an Grenzen. Zum Beispiel, wenn eine Spiel-Handlung selber Grenzen überschreitet, die grundsätzliche Weltanschauungen bedrohen. Ein Spiel über das Spiel, also die Frage, wie solche Momente behandelt und ausgehandelt werden, wäre eine Erweiterung der begonnenen Überlegungen. Die Praktik des Spiels verkehrt sich ins Gegenteil, wo der spielerische Geist verloren geht, ein Aussteigen nicht mehr möglich ist und ein Mitspielen zum Imperativ wird. Eine Praktik des Spiels zieht weiter Praktiken nach sich, respektive, empfehlen sich, wenn das Spiel nicht Zwang werden soll. Praktik des Scheiterns, des Ablehnens, des Aussteigens, des Verweigerns und so weiter. Wie geht die Gemeinschaft damit um, wenn etwas mal wirklich daneben geht? Wie werden Spielangebote abgelehnt, ohne dass dabei verletzt wird? Solchen und weiteren Fragen soll Raum gegeben werden.

Warum tust du das? fragt die Lehrerin. Die Frage ist ernst gemeint. Die Schülerin klickt zum ihrem zweiten Power-Point Slide zurück.

Praktik des Spielens als Nachhall

Die Lehrperson ist unbedingt in die Theaterwoche miteinzubeziehen und sollte am Aushandeln der Praktik des Spielens beteiligt sein. Beziehungsaufbau vor dem Schulprojekt, Annäherungen von Vorstellungen der Arbeitsweisen (und Aufdecken versteckter Konzepte⁵) sowie eine Verständigung auf gemeinsame Orientierungspunkte können in konflikthaften Momenten zwischen

Theaterpädagog:in und Lehrperson, Lehrperson und Probedynamik etc. herangezogen werden. Bereits in der Vorbereitung kann dazu ein spielerischer Umgang gesucht werden. Was ist der kleinste gemeinsame Nenner, der ein konstruktives Suchen und Ausprobieren in der Theaterwoche ermöglicht? Wo finden Interessen von mir als Theaterpädagog:in und der Lehrperson mit ihrem Wissen und in ihrer Position im Klassengefüge einen Ausdruck? Das zu behandeln ist z. B. möglich in Form einer Forschungsfrage, eines Spielprinzips oder einer Benennung von Arbeitsräumen (Wild Space und Ruhe-Räume?). Diese Fragen sind auch Verhandlungsgrundlage mit der Schulkasse.

Damit ein Spielgeist in einer Klasse weiterspukt, wenn die Theaterwoche vorbei ist, könnten die nicht-menschlichen Akteur:innen der Theaterwoche in den Blick genommen werden: Artefakte, also durch gemeinsame Erfahrung spielerisch aufgeladene Gegenstände, sowie räumliche Anordnungen könnten als Spielangebote zurückgelassen werden. Das Klebeband am Boden, das einen Spielraum gekennzeichnet hat, den mit Goldklebeband verzierten Rhythmus-Kugelschreiber oder die Perücke, die angezogen werden kann, sodass eine Figur zum Leben erwacht, die ständig auf dem Schlauch steht. Auswahlkriterium ist nicht der Spielspaß um seiner Selbstwillen, sondern die Frage, welche Anlagen die Veränderung der eigenen Klassenkultur unterstützen könnten - hin zu einer Kultur, in der Widerstreit anerkannt wird, in der durch das Spiel eine Distanzierung zum Geschehen ermöglicht wird und dritte Praktiken des Aushandelns entstehen können.

Die Schülerin beendet den Vortrag. Die Lehrerin zieht sich die Perücke an. Drei Schüler:innen wollen was sagen.

Anmerkungen

¹ Herzlichen Dank an Noemie Berger, welche mir dieses Beispiel aus ihrem Praxisforschungsprojekt im Rahmen des Master Theaterpädagogik/ZHdK freundlicherweise anvertraut hat.

² Hans-Christoph Koller. Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer, 2018.

³ George W. Bertram, Michael Rüsenberg. Improvisieren! Lob der Ungewissheit. Reclam, 2021.

⁴ Siehe dazu: Johannes Kup. Das Theater der Teilhabe. Schibri, 2019.

⁵ Camilla Schlie, Sascha Willenbacher (Hg.). Eure Zwecke sind nicht unsere Zwecke. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt »Jump&Run«. transcript, 2016.

Theaterpädagogik und Politische Bildung. Didaktische Spielräume

Alexander Hoffelner

An vielen Orten der Bildung wird derzeit unter dem Label *gamification* das Spielen (wieder) eingeführt, um Lernen zu unterstützen bzw. zu fördern. Es scheint sich also um einen Trend zu handeln, in Klassenräumen ob der Themen Digitalisierung und Medienbildung wieder mehr zu spielen.¹ Gespielt wird allerdings nicht nur in digitalen Räumen, sondern am Theater seit sehr langer Zeit schon analog, oder seit kürzerer Zeit auch digital und hybrid.² Im Zuge der Politischen Bildung, die in Österreich, im Unterschied zu Deutschland, noch einiges an Aufholbedarf hat,³ wird dabei traditionell auf Rollenspiele zurückgegriffen.

Doch warum macht es Sinn, im Rahmen Politischer Bildung das Theater-SPIEL zu forcieren? Und wie könnte man die Umsetzung theaterpädagogischer Übungen im Zuge Politischer Bildung theoretisch begründen? Genau diesen Fragen möchte ich mich im Rahmen des Beitrags schlaglichtartig widmen.

Theaterspiel und die didaktischen Prinzipien Politischer Bildung

Grundsätzlich lässt sich das theatrale Spielen, wie es verschiedene theaterpädagogische Ansätze ermöglichen, stark im Sinne der didaktischen Prinzipien der Schüler:innen- und Handlungsorientierung umsetzen, die nicht nur im Rahmen Politischer Bildung relevant sind. Beim Theaterspielen setzen sich die Spielenden selbst mit ihrem ganzen Körper bewusst einer Situation aus, von der sie Teil sind, die sie selbst mit all ihren Sinnen erleben.⁴ Die Lernenden sind keine passiven Zuseher:innen, sondern machen selbst Erfahrungen. Insofern stehen sie selbst im Mittelpunkt ihres Lernens. Das theatrale Spiel kann dabei Krisen auslösen: „Der Theaterspielende stößt immer wieder an Grenzen, die wieder und wieder neue Fragen aufwerfen, die ausschließlich durch körperliche Handlungsvollzüge ästhetisch behandelbar sind. Theater ‚erzwingt‘ ästhetische Performanz. Der Spielende wird deshalb immer wieder auf seine Subjektivität zurückgeworfen“⁵

Das Theaterspielen ermöglicht damit grundsätzlich bildende Erfahrungen, in denen das erfahrende Subjekt eine zentrale Rolle spielt. Das eigene Erfahren und Erleben in der Rolle ist dabei wesentliches Element einer Schüler:innenorientierung, weil damit die „Lebenserfahrungen und Lerninteressen“⁶ der Lernenden berücksichtigt werden. Auch der „aktiv-handelnde Umgang“⁷ der Lernenden mit den Lerngegenständen ist durch das theatrale Spiel gewährleistet, womit auch die Handlungsorientierung berücksichtigt wird. Die Ausgestaltung des eigenen Spiels ergibt sich auf Basis der eigenen Erfahrungen sowie der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Politischen Bildung ist also auf jeden Fall schüler:innen- und handlungsorientiert.

Politikdidaktische Diagnostik

Obwohl sich das Spielen „vom alltäglichen Leben abgrenzt, ist es doch andererseits auf vielfältige Weise darauf bezogen. Im Medium des Spiels werden kulturelle Muster, Prinzipien, Bilder, Narrationen und Werte genutzt, um Welt zu deuten. Diese werden jedoch so transformiert, dass dabei individuelle Fragen und Themen bearbeitet und entwickelt werden können.“⁸ So können im Spielen Vorstellungen von der Welt sichtbar werden, welche die Teilnehmenden haben. Lässt man beispielsweise Szenen zum Thema Schule, Geschlechterverhältnisse oder Umwelt spielen, so greifen die Spielenden dabei auf ihr Repertoire an Ideen, Erfahrungen, Vorstellungen und Meinungen zu diesem Thema zurück. Diese können im szenischen Spiel sichtbar und damit thematisierbar werden. Wenn bspw. zum Thema Schule hauptsächlich Szenen kommen, in denen Menschen unterdrückt werden, in welcher Form auch immer, so lässt sich dies als Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung verwenden. Es kann dann gefragt werden: Was sind hier die Probleme? Wer sind die handelnden Akteur:innen? Und welche Lösungen gibt es dafür? Die inhaltliche Auseinandersetzung ist dann eine, die schüler:innen- oder lernendenzentriert erfolgt. Der Impuls sind die von den Schüler:innen gespielten Szenen, die nun für das weitere Arbeiten fruchtbar gemacht werden können. Im Sinne der Politischen Bildung werden damit Wissen und Vorkonzepte der Lernenden sichtbar, die Politische Bildung immer auch berücksichtigen muss, wenn sie nicht an den Lernenden vorbei arbeiten möchte.⁹ Das theatrale Spiel kann damit seine Funktion im Sinne politikdidaktischer Diagnostik erhalten. Die Lehrperson kann in weiterer Folge den eigenen Unterricht im Hinblick auf die gespielten Impulse der Lernenden gestalten.

Förderung politischer Kompetenzen

Das Kompetenzmodell für Politische Bildung sieht den stufenweisen Aufbau von Kompetenzen, insbesondere der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit vor, die im folgenden im Rahmen theaterpädagogischer Herangehensweisen gedacht werden sollen. Theaterpädagogische Ansätze ermöglichen Lernenden ein „probhaftes Rollenhandeln“. Das bedeutet, dass man sich in Rollen ausprobieren kann, Erfahrungen machen kann, die in der „realen Welt“ nicht möglich wären¹⁰. Handeln kann in einem Rahmen ermöglicht werden, der jeglicher unmittelbarer Konsequenzen enthoben ist. Insofern ist das theatrale Handeln vor allem Spiel, weil es „zeichnet sich durch räumliche und zeitliche Begrenztheit [aus], durch Wiederholbarkeit und Einmaligkeit aus, es durchbricht das normale, alltägliche Leben, baut sich unverfügbar und ereignishaft auf, setzt dabei auch Handlungs- und Denkformen des Alltags außer Kraft und entlässt den Spielenden dann wieder in sein gewöhnliches Leben.“¹¹

Theaterpädagogik und Politische Bildung. Didaktische Spielräume

Das theatrale Spielen hat damit immensens Bildungspotenzial, weil es leibliche Erfahrungen ermöglicht, die (teilweise) sonst nicht gemacht werden könnten. Die für die politische Urteils- und Handlungskompetenz bedeutsame Fähigkeit, den Perspektivenwechsel zu verwirklichen, um auch andere Ansichten und Meinungen nachvollziehen zu können, lässt sich im theatralen Spiel durch dessen Grundcharakter ideal fördern.¹² Lernende können durch theaterpädagogische Übungen Rollen einnehmen, die nicht primär ihrem eigenen Denken bzw. ihrer eigenen Weltanschauung entsprechen. Dies kann notwendig sein, um die politische Urteilskompetenz zu erweitern: „Das bedeutet nicht sich die politischen Meinungen von anderen Personen anzueignen, wohl aber dieser pluralen Auffassungen bei der eigenen Urteilsbildung eingedenk zu sein.“¹³ Bei geeigneten Vorgaben kann damit auch dem Kontroversitätsgebot gerecht werden, das vorsieht, dass Themen, die in Öffentlichkeit und Wissenschaft kontrovers sind, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.¹⁴ Durch die Vorgaben in der

szenischen Arbeit kann dafür gesorgt werden, dass die in der Öffentlichkeit vorhandenen, kontroversen Ansichten in ausgewogener Weise vertreten sind. Dadurch, dass es im theatralen Spiel wesentlich um das Einnehmen von Rollen geht und damit per se um einen Wechsel in eine andere, nicht vertraute Rolle, liegt der Perspektivenwechsel auf der Hand. Der von Richard Schechner¹⁵ thematisierte Zwischenraum zwischen dem *nicht Ich sein* und dem zeitgleichen *nicht Nicht ich sein* wird hier zum Ermöglichungsraum von politischen Bildungsprozessen. Im Rahmen der Urteilskompetenz geht es wesentlich darum, „die Standpunkte und Perspektiven unterschiedlich Betroffener wahrzunehmen und nachzuvollziehen“¹⁶ Dies kann durch theaterpädagogische Übungen als leibliche Erfahrung erlebbar gemacht werden, weil im Theaterspiel „mimetisch angeähnliche soziale Handlungen transformativ neu erschaffen werden und als konstruierte, bedeutungshafte körperliche Bewegungen zur Erscheinung gebracht werden.“¹⁷ Es wird also nicht (nur) darüber nachgedacht, was eine andere Person wohl meinen könnte, welche Werturteile wohl dahinter stecken und was sie sagen würde, es wird selbst erlebt. Wie weit dabei das eigene Ich mit der Rolle verschmilzt, ist nicht eindeutig zu klären, es bleibt eine Frage der Intensität der Identifikation.¹⁸

Der Charakter des theatralen Spiels ermöglicht jedoch nicht nur das Erleben verschiedener Themen aus bestimmten Perspektiven, sondern auch das Erproben politischer Handlungen, ohne dabei wiederum direkt Konsequenzen hinnehmen zu müssen. Es dürfen politische Reden ebenso ausprobiert werden wie das Verhandeln von Themen in Rollenspielen, aber auch die mediale Vermarktung lässt sich an der Schnittstelle analog/digital erproben. Der Bezug zur Politischen Bildung lässt sich dabei vor allem über den inhaltlichen Fokus herstellen.

Dabei können umweltpolitische Themen wie die Diskussionen um das „Plastiksackerl“ mithilfe des Improvisationstheaters bearbeitet werden, um so gemeinsame Lösungen zu einem aktuellen Problem zu erarbeiten.¹⁹ Es könnten aber auch im Sinne der (nur im österreichischen Kompetenzmodell vertretenen) politischen Sachkompetenz abstraktere Themen wie Macht behandelt werden, die über das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal thematisiert und reflektiert werden.²⁰ Mithilfe von Rollenspielen lässt sich insbesondere dem Kontroversitätsgebot gerecht werden, weil unterschiedliche Meinungen zu Themen, die nicht die eine und einzige Lösung nach sich ziehen, vertreten sein können: Alfred Germ²¹ zeigt dies am Beispiel der Diskussion um Begegnungszonen, Heinrich Ammerer²² am Beispiel des Baus eines Schilifts (Spannungsfeld Umwelt, Politik und Wirtschaft) und Elfriede Windischbauer²³ an Konflikten um einen Spielplatz.

Theaterpädagogische Ansätze bieten damit nicht nur im Bereich didaktischer Prinzipien, sondern auch im Rahmen politikdidaktischer Diagnostik sowie politischer Kompetenzen vielfältige Anschlussmöglichkeiten, die theoretisch sehr schlüssig hergeleitet werden können. Der Grundcharakter des theaterpädagogischen Spiels ermöglicht dadurch in vielerlei Hinsicht (politisch) bildende Erfahrungen.



Anmerkungen

- 1 <https://www.bildung.digital/artikel/gamification-im-unterricht-teil-1-grundlagen> (28.05.2022)
- 2 Im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit habe ich gemeinsam mit meinem Kollegen Walter Scheidl Möglichkeiten ausgelotet, wie das Theater der Unterdrückten an der Schnittstelle analog-digital umgesetzt werden könnte: Hoffelner, Alexander; Scheidl, Walter (2020): *Theater der Unterdrückten – analog und digital! Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medienbildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung*. In: *Scenario Journal* 14 (2), 76-95.
- 3 Hellmuth, Thomas (2012): *Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich*. In: Diendorfer, Getraud; Hellmuth, Thomas; Hladschik, Patricia (Hg.): *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 11-32. Verlag (= Schriftenreihe der Interessengemeinschaft Politische Bildung)
- 4 Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 125.
- 5 Klepacki & Zirfas (2013), 128.
- 6 Sander, Wolfgang (2008): *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*, 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 191.
- 7 Sander (2008), 198.
- 8 Stenger (2014), 272.
- 9 Sander (2008), 159-160.
- 10 Klepacki & Zirdas (2013), 174-176.
- 11 Stenger (2014), 267.
- 12 Hoffelner, Alexander (2020): *Creative Power durch Improvisation im Unterricht. Improvisationsspiele und ihr Potenzial für einen zeitgemäßen historisch-politischen Unterricht*. In: *geschichte für heute. zeitschrift für historisch-politische bildung*, 13 (1).
- 13 Juchler, Ingo (2016): *Politische Bildung im Theater*. In: Juchler, Ingo; Lechner-Amante, Alexandra (Hg.): *Politische Bildung im Theater*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 14.
- 14 Sander (2008), 196-197.
- 15 Schechner, Richard (1990): *Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich*. Reinbek: Rowohlt, 233.
- 16 Krammer, Reinhard (2008): *Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 29.8.
- 17 Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009): *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 120.
- 18 Liebau et al. (2009), 122.
- 19 Hoffelner, Alexander (2019): *Wort für Wort Neues schaffen. Zur Förderung von Creative Power durch Improvisationstheater*. In: *transfer. Forschung ↔ Schule*, 5 (5), 176-182.
- 20 Germ, Alfred (2015): *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele*. Wien: LIT Verlag, 117-118.
- 21 Germ, Alfred (2015): *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele*. Wien: LIT Verlag, 120-121.
- 22 Ammerer, Heinrich (2011): *Zwischen Pest und Cholera: Dilemmasituationen in der Umweltpolitik*. In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 34, 64-65.
- 23 Windischbauer, Elfriede (2008): *Simulationsspiel „Wir bestimmen mit!“*, In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 28, 58-65.



„Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathematik“ – Enja Riegel blickt zurück und immer noch nach vorn. Außerdem ein Blick zur Seite

Reinhard Kahl

Es war gerade wieder mal Theater, acht Wochen nichts als Theater in der Wiesbadener Helene Lange Schule. Solange geht die Theaterwerkstatt in der Wiesbadener Helene Lange Schule. Eine Schülerin platzt in den Probenraum. Sie habe Heimweh nach dem Theater. Seit einigen Wochen geht sie zur gymnasialen Oberstufe. Auf diese hatte das einst ehrwürdige Gymnasium, das erste nur für Mädchen in Deutschland, verzichtet als es sich entschloss Gesamtschule zu werden. Die Schülerin sagt, „hier habe ich Blut geleckt, hier auf dieser Bühne“. Nun habe sie Angst zu verhungern in all den Oberstufenkursen, die zu nichts als guten Abinoten zu führen scheinen. Das war die Schlusszene meiner ersten Dokumentation über die Helene Lange Schule. „Im Prinzip wie Kunst“ gedreht 1994 für den Hessischen Rundfunk. „So läuft es hier“, hatte eine Schülerin gesagt: „Im Prinzip wie Kunst.“

Wie ein Gesamtkunstwerk

Neun Jahre später drehte ich dort wieder eine Doku. Diesmal vor allem über die famose Schulleiterin Enja Riegel. Sie wurde 2003 pensioniert. Wir erlebten eine Abschiedsfeier wie ein Gesamtkunstwerk: Theater, Zirkus und Kabarett, Rezitationen, dampfende Labors und ein Gasthaus. So wollte sie die Schule. Ihr gelangen Annäherungen in dieser ganz normalen staatlichen Einrichtung. Schule wie Theater, manchmal auch wie ein Artistenzirkus und natürlich mit Werkstätten, Ateliers und fast ebenso wichtig: mit einem Raum der Stille. Außerdem der sogenannte normale Unterricht. Das alles wird bei diesem Abschiedsfest, für das in der Turnhalle ein Zelt gebaut wurde, in einer Manege inszeniert. Und da ist sie wieder, die ehemalige Schülerin, die Blut geleckt hatte und Angst hatte zu verhungern. Sie studiert inzwischen an der Sorbonne und erzählt davon, dass sie in den Theaterprojekten gelernt habe sich die Welt als Raum vieler Möglichkeiten und Verwandlungen vorzustellen und dass sie auch sich in ihrer Verwandlungsfähigkeit geübt habe. Und vor allem in Zuversicht.

Die ehemalige Schülerin heißt Anna Wagner. Später kreuzten sich unsere Wege 2013 bei einem Projekt im Theater Freiburg, wo sie Tanzkuratorin wurde und im September 2022 lese ich über sie, dass sie Intendantin am Frankfurter Künstlerhaus Mousonturm geworden ist.

Enja Riegel erinnert sich an eine ganze Reihe ehemaliger Schüler, „die das Theater gerettet hat“, oder sie vom Verhungern bewahrt und auf den Geschmack der Welt gebracht hat. Zum Beispiel Moritz, der ein „üblicher Schwerenöter“ gewesen sei.

Irgendwann wollten ihn kein Lehrer und keine Lehrerin mehr ertragen. Als er beim Theater mitmachen wollte, empörten sie sich, dass er nicht auch noch mit Theater belohnt werden dürfe. Enja Riegel konnte den Lehrern erklären, dass es um etwas anderes geht. Moritz fing sich, machte eine Lehre als Tischler und

holte das Abitur nach, studierte auf Lehramt und unterrichtet heute an einer Wiesbadener Schule. Er will etwas zurückgeben und wohl auch in seiner Biographie dorthin zurück gehen, wo seine Aufwärtsspirale begann. Es gibt viele dieser Geschichten von nicht so stromlinienförmigen Schülern, die ihren eigenen Weg gefunden und sich und andere überrascht haben. Vanessa, eine andere theaterbegeisterte und auch mal „schwierige Schülerin“ führte es nach Kanada, wo sie jetzt einen Lehrstuhl für Neurobiologie inne hat. Man fragt sich, warum es keine „Pisa-Studie“ gibt, die Schulerfahrungen in Relation zum sogenannten späteren Leben setzt und zum Beispiel die Wirkung von Theater und Fachunterricht vergleicht, welche natürlich keine sich ausschließenden Medien sind.

„Ein Drittel weniger Fachunterricht und trotzdem Spitzenergebnisse bei Pisa.“ – Trotzdem?

Eine andere Schülerin, die es damals aus der Oberstufe zu Heimatbesuchen in der Hela, so nennt man diese Schule, zog, verkündete strahlend von ihrer Ernte: „Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathematik.“ So sei das bei ihr gewesen und bei vielen anderen auch. Diesen Spruch machte Enja Riegel dann zum Motto der Schule. Sie zitierte ihn häufig, zum Beispiel in der Runde bei Anne Will. Sie war ein Star in der Zeit nach Pisa und verblüffte mit dem Bekenntnis: „Ein Drittel weniger Fachunterricht und trotzdem Spitzenergebnisse bei Pisa.“ Trotzdem? Mit der Zeit ersetzte sie das „trotzdem“ mit „weil“. Dass aber selbst Enja Riegel heute immer mal wieder „trotzdem“ sagt, zeigt, wie fest der alte Glaube sitzt, dass Theater schön und gut sei, aber Leistung doch auf einem anderen Boden gedeihe.

Die Pisa Studie hatte manches erschüttert. Für die jüngeren unter uns: Der Pisa-Schock im Jahr 2001 überraschte das Land, das sich so sicher war, vielleicht nicht die freudvollsten, aber gerade deswegen die leistungsstärksten Schulen zu haben. Große Irritation als sich das auf Weltmeisterschaft abonnierte Land unter dem Mittelwert fand. Und die Hela, die sich schon zehn Jahr zuvor „auf den Weg gemacht hatte“, wie Reformer sagen, bekam Oberwasser. Aus der Pisa-Irritation wurde mancherorts was gemacht.

Häufig aber auch das Falsche

Nachdem die Kunde, dass Theater zu besseren Ergebnissen in Mathematik führe, die Runde gemacht hatte und an der Hela nachgewiesen werden konnte, haben einige Schulen versucht es ihr nachzumachen. Aber es klappte nicht. Täuschung, Betrug und alles Reformlüge riefen die Nacheiferer und kehrten enttäuscht zu ihrem alten Striel zu. Aber sie haben sich wieder mal selbst und die Kinder betrogen. Sie haben Theater nur

Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathematik

mit dem Hintergedanken gespielt, besser in Mathe zu werden. Sie haben gar nicht Theater gespielt, sie waren wieder mal nicht bei der Sache. Nicht in der Welt. Sie waren nicht präsent und vor allem haben sie den Schülern keine Präsenz ermöglicht. Sie waren in ihrem elenden Um-zu-Modus, dieser alten Krankheit der Instrumentalisierung, Verwertung und Entwertung. Sie haben sowenig die Sache, das Theaterspiel, wie sich selbst gewagt. Sie haben halt ihre alte Schule gemacht.

Was aber bewirkt das Theater? Worin besteht sein Geheimnis in der Helene Lange Schule? Darauf sprechen wir in diesem Jahr 2022 auf der Kulturellen Landpartie (KLP) im Wendland. Die KLP gibt es seit 30 Jahren zwischen Himmelfahrt und Pfingsten. Wir laden seit einigen Jahren zu Gesprächen in der Scheune ein, diesmal zu einem „Basislager Bildung“. Enja Riegel, nun über 80, ist die ganze Zeit dabei. Und natürlich hat sie all die Jahre weiter gemacht und noch einiges vor.

Sich aufs Spiel setzen. Ist dieses Wagnis das Geheimnis?

Vielleicht ist das die Essenz, denkt sie, dass schon bei den Proben und dann vor der Aufführung viele der Kinder und Jugendlichen glauben, sie schafften das nicht, ja, sie würden sterben. Und tatsächlich sterben sie in gewisser Weise und erstehen wieder auf und haben sich dann jedes Mal etwas anders zusammengesetzt. Sie ist inzwischen davon überzeugt, dass diese Erfahrung, dieses sich selbst aufs Spiel setzen, das Wagnis nicht nur zu funktionieren wie im normalen Unterricht, dass dieses das Geheimnis ist. Eigentlich ein offensichtliches. Es kommt jedenfalls nicht auf die ordentliche oder auch noch so kreative Aufführung an. Und es geht schon gar nicht darum sich gegenseitig zu schonen!

Für dieses Geheimnis gibt es starke Bilder. Zum Beispiel von Kafka: Ein Mann geht eine Stiege hoch, sie reißt vor ihm ab, aber wie er weiter geht, wachsen ihm Sprossen unter den Füßen. Ganz ähnlich ein Bild des Neurobiologen und Philosophen Umberto Maturana: Ein Mann steht auf einer Klippe. Wie er den Schritt ins Nichts wagt, wächst ihm fester Boden unter den Füßen. Oder die Lyrikerin Hilde Domin: „Ich setzte meinen Fuß in die Luft, und sie trug.“

Andere Philosophen und Dichter entwerfen ähnliche Bilder für die Übergänge zu Neuem. Warum nur findet man diese Bilder so selten bei Pädagogen? Vielleicht mangelt es weniger an Wissen als an der Erfahrung, dass Routine nicht der einzige Halt ist. Dass man nicht fürchten muss, unter einem lauere das Nichts und sich der Boden auftut, wenn man vom Geländer lässt. Und welches Glück ist die Erfahrung, dass dann sogar Boden unter den Füßen wächst. Ohne solche Erfahrungen fällt es schwer die Lücke zu lassen, ohne die nichts Neues entsteht.

Der unendliche Augenblick

Die Berliner Philosophin Natalie Knapp nennt diese Erfahrung den unendlichen Augenblick. Sie begründet, „warum Zeiten der

Unsicherheit so wertvoll sind“. Nicht als Dauerzustand. Es sind die Zeiten dazwischen. Woher kommt diese Kraft im Zwischen? Ist es selbst ein Kraftfeld? Dieses geheimnisvolle Zwischen! Hannah Arendt zufolge „ist die Welt zwischen den Menschen und dieses Zwischen ist heute das gefährdete.“ Das sagte sie in ihrer berühmten Lessing Rede am 28. September 1959. Man könnte jetzt noch weiter philosophieren. Das haben wir auf der kulturellen Landpartie mit Enja Riegel, Stefan Ruppaner, dem Rektor der phantastischen Alemannen Schule in Wutöschingen und mit der Neurobiologin Franca Parianen und anderen getan und festgestellt wie schwer sich ausgerechnet Schulen mit den Lücken tun. Wegen Überfüllung geschlossen schwebt irgendwie über den Schulportalen noch bevor sich Schüler und Lehrer ins Gedrängel der 13 Fächer, die zum Beispiel Neuntklässler an Hamburger Gymnasien haben, begeben. Und es ist ja kein Zufall, dass seit Jahren Schülerinnen und Schüler mit dem Wort Bulimiernen ihre Situation beschreiben. Inzwischen sagen Studierende dasselbe.* Ihnen allen wird vom Hyperfastfood und dem Erbrochenen schlecht. Aber sie spielen mit, mangels Alternative. Und auch aus Angst vor der Lücke, bzw. dass ihre Lücken sichtbar werden.

Absichtslos sein!

Schritte ins Ungewisse machen Angst. Das ist normal. Aber Angst ist überwindbar. Anders die Angst vor der Angst. Sie lähmt. Und darum gehe es, sagt Enja Riegel altersweise, dass beim Theater, wenn man das existentielle Risiko wagt, die Angst immer wieder überwunden wird. Es ist keineswegs so, dass die Angst einfach verschwindet - man denke nur an das Lampenfieber. Aber die Angst vor der Angst wird schlicht unnötig, wenn man die Angst nicht vermeidet, sondern sich in ihr Bad begibt. Aus dieser Erfahrung, das ist Enja Riegel zur Gewissheit geworden, entstehen positive Selbstbilder. Und denen zu folgen zahlt sich aus. Aber eben nur, wenn man diese Erfahrung wirklich macht und sie nicht bloß als pädagogisches Manöver zum Zweck von Lebens- oder Schultüchtigkeit inszeniert. Also absichtslos sein! Die sich vordrängelnde Absicht steht sich selbst im Weg. Und was aus dem Absichtslosen entspringt, oder „emergiert“, wie es in neueren Theorien heißt, könnte man Wunder nennen. Wunder im Sinn von Hannah Arendt: Wenn etwas Neues zur Welt kommt, das aus der Sicht des Bisherigen nicht zu erwarten war.

Ein Blick nach Bremen. Es ist schon ein paar Jahre her. Es waren noch die Gärungen der Nach-Pisa-Zeit. Ein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung begleitetes Sommercamp für Grundschüler, mit viel Freizeit und Theater. Nach knapp drei Wochen wurde bei den Kindern ein kognitiver Gewinn von mehr als einem Schuljahr gemessen - in der Pisa-Währung. Ein Ergebnis, das die Wissenschaftler, an der Spitze der damalige deutsche Pisa-Papst Jürgen Baumert, erst nicht glauben wollten. Sie rechneten die Daten nochmal nach und wieder bekamen sie dasselbe Ergebnis. Tatsächlich, ein Sprung von mindestem einem Jahr. Sie konnten es sich nicht erklären. So hieß dann auch ein Film, den ich darüber drehen konnte: „Das Wunder von Bremen.“

Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathematik

An der Skepsis der Wissenschaftler könnte man das Problem erkennen: Es besteht darin, an diese Intensivierung, an den Ertrag dieses Wach- und ganz Gegenwärtigseins nicht zu glauben! Apropos Glauben: Eine andere großartige Schulleiterin ist die inzwischen pensionierte Ulrike Kegler aus Potsdam. Eine Schule, in der die Jugendlichen im Pubertätsalter zwei Jahre lang eine Woche im Monat nicht in die Schule gehen. In dieser Zeit machen sie unter anderem, von Enja Riegel und der Hela angesteckt, große Theaterprojekte. Vor allem aber üben sie sich auf dem Gelände am Schlänitzsee, das der Schule glücklich zugefallen war, in der Urarbeit von Kulturvierung, der Landwirtschaft. Gute Ergebnisse bleiben nicht aus. Deutscher Schulpreis wie übrigens auch für die Hela und andere Preise und dann ein Anruf aus der Schulverwaltung, den die Sekretärin annahm: Frau Kegler soll wegen stark abweichender Ergebnisse bei den Vergleichsarbeiten zeitnah vorbeikommen. Oh je, dachte Ulrike Kegler. Sie wurde an die blauen Briefe aus ihrer Schulzeit erinnert und sagte sich „Scheiße, nun haben wir doch wirklich viel geschafft und dann das, miese Werte.“ Sie kommt ins Büro der Behörde und der Schularat begrüßt sie: „Frau Kegler, ich gratuliere Ihnen, verraten Sie uns Ihr Geheimnis.“

Diese Geschichte zeigt, was den Glauben, in einem ganz untheologischen Sinn ausmacht. Ein Zutrauen, das den Erziehungswissenschaftlern im Max-Planck- Institut offenbar fehlte. Dass „Theater und solche Sachen“, wie die Kinder im Sommercamp sagten, die übrigens selbst erst mal nicht dran glaubten, tatsächlich Wunder bewirken können. Hannah Arendt wörtlich: „Nun liegt es in der Natur eines Neubeginns und überhaupt jeden Anfangs, dass er von dem Gewesenen her gesehen, schlechterdings unerwartet und unerrechenbar in die Welt bricht. Im Grunde mutet uns jedes Ereignis wie ein Wunder an.“

Noch mehr Wunder? Eine „Deutsche Schülerakademie“ mit dem Soziologen Hartmut Rosa als Leiter. Zweieinhalb Wochen. Die Schüler sagen: Wir haben mehr gelernt als in der ganzen Oberstufe. Und der viel gefragte Wissenschaftler Hartmut Rosa, der seit 20 Jahren, im Sommer solche Akademien leitet: „Es ist meine schönste Zeit im Jahr.“ Und noch nie so viele Tränen gesehen wie beim Abschied der Jugendlichen.

Oder Mini-München, eine Spielstadt in den Sommerferien. Selten so viel Begeisterung, so wache Gesichter gesehen, die alles sagen und eine Kulturbürgermeisterin, die meint, die Kinder haben mehr gelernt als in einem Schuljahr.

Indirekte Pädagogik

Große Wunder vollbringen - auch wieder in Bremen - die „Deutsche Kammerphilharmonie Bremen“ und Gesamtschule Ost. Eine Kooperation entstanden aus einer Art Wohngemeinschaft.

Das Orchester suchte Räume zum Üben und für Schallplattenaufnahmen. Die Schule wurde gerade saniert und hatte wegen des Schülerrückgangs freie Räume. Das Orchester war aus der Jungen Deutschen Philharmonie hervorgegangen. Die Musiker wollten keine Instrumentalbeamten werden. Das Orchester wird nur zu einem Teil subventioniert. Die Musiker sind Teilhaber. Ihre Balance aus Sicherheit und Unsicherheit, von Wagnis und Gelingen ist ein Wasserzeichen auch ihrer Musik. Und diese Haltung tragen sie in die Schule. Sie sind keine Ausführenden. Sie spielen die Klassik ein bisschen wie Jazz. Zuzuhören ist fast so wichtig wie den eigenen Einsatz zu finden, selbst zu spielen. Die Stücke entstehen so immer wieder neu und kommen jedes Mal ein bisschen anders. Inzwischen ist die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen mit dem Dirigenten Paavo Järvi dauernd in der Welt unterwegs und in Asien zählt man sie zu den zehn besten Orchestern der Welt.

Die Musiker haben die Schule und das Quartier, eine Hochhaussiedlung mit 50 Prozent Hartz-IV Empfängern verändert. Kaum ein Schüler kommt dort bereits mit einem Instrument in die Schule. Nach ein paar Jahren spielen viele von ihnen hervorragend. Zweimal im Jahr treten sie bei der „Melodie des Lebens“ zusammen mit den Profis auf. Da präsentieren Schüler etwa einen Bläzersatz von Buxtehude, so dass die Streicher begeistert mit den Bögen klopfen. Da singen Kinder selbst Komponiertes und selbst Getextetes ohne jedes Getue. Das Publikum ist gerührt und verlässt heiter die Schule. Und dann die alle paar Jahre stattfindenden Stadtteilopern. Es wird ein Viermastzelt angemietet, von fast 1000 Zuschauern jeweils an mehreren Abenden gefüllt. Mehrere hundert Schüler und Musiker, Profis und Laien wirken mit. (Die nächste im Frühjahr 2023 sollte man sich nicht entgehen lassen!)



Wer viel Theater spielt, wird auch besser in Mathematik

Wie ist es zu diesem Resonanzereignis gekommen? Die Musiker sind nicht gekommen den Schülern Musik beizubringen. Sie sind einfach da und sie lieben die Musik. Ihre enorme Wirkung könnte man fast einen Nebeneffekt nennen.

Tatsächlich wirkt das Indirekte stärker als der auf direkte Erfüllung ausgerichtete Plan. Vor allem ist das, was die Musiker machen, ihnen wichtig. Nichts ist egal. Und es soll schön sein. Vielleicht ist diese pädagogische Absichtslosigkeit das Geheimnis. Sie erinnert an Goethe: „Man ahnt die Absicht und verstimmt.“ Ist vielleicht ein Übermaß an Absicht eine Erbsünde der Pädagogen? Führt der zu absichtsvolle Lehrkörper zur Verstimmung des Lernkörpers? Provoziert er dessen Immunabwehr, also den Eigensinn und schwächt diesen am Ende sogar?

Ein Traum von Bühne und Souveränität

Enja Riegel hat sich nun ganz dem Stimmen - stimmen wie man ein Musikinstrument stimmt - von Schülern und Lehrern verschrieben. Sie hat in dem Jugendstilhaus, das sie geerbt hat, den Dachboden ausgebaut und übt mit Lehrerinnen und Lehrern der Schule „Campus Klarenthal“ zu meditieren.

Bald nach ihrer Pensionierung entdeckte sie am Rande von Wiesbaden in Klarenthal das Gelände einer ehemaligen, nun verwaisten Gartenbauversuchsanstalt. Ein traumhaftes Gelände. Feste Häuser, riesige Glashäuser, Bäume und Gärten. Der richtige Ort für ihre Traumschule.

Nach Erfolgen und Misserfolgen gibt es dort nun eine Schule, eine private, anders ging es nicht, getragen von einer Einrichtung der evangelischen Kirche. Dort wirkt sie weiter und bis dort ein Meditationshaus, das in Vorbereitung ist, auch fertig ist, macht sie es halt zu Hause.

Gibt es ein Geheimnis des - sagen wir mal „Wunders“ Enja Riegel? - Natürlich, jeder Mensch ist ein Wunder! Also dieses besonderen Wunders? Es gelang ihr die Schule, die sie selbst erlebt hatte, erst mal in ihrem inneren Labor in eine andere zu verwandeln, mit Leib und Seele, mit Leid und Leidenschaft die Schule anders zu wollen, sie sich anders vorzustellen. Und dann hat sie einfach angefangen. Zum Beispiel damit Wände einzureißen, langweilige Flure wurden in Schülertreffs verwandelt. Theater wurde das heimliche Hauptfach. Und um es zu finanzieren haben die Schüler ihre Räume selbst geputzt und dafür von der Stadt 40 000 DM im Jahr, später dann Euro bekommen. So wurde die Schule vom geputzten langsam zum selbstputzenden System.

Und das beschäftigt sie immer noch: Aus welchen Erfahrungen und Übungen entstehen starke Haltungen, positive Selbstbilder? Denn ohne die werden wir - Achtung Pathos - die Welt nicht retten, oder „transformieren“. Schon als kleines Mädchen hatte sie den Traum mal „Theaterin“ zu werden. Theaterin! Keine Frühform des Genderings sondern der Traum von Bühne und Souveränität und auch vom Glück gesehen zu werden!

Natürlich muss man auch Glück haben. Da war es schon ein guter Stern, dass sie mit Mädchennamen Glücklich hieß: Enja Glücklich.

*Ich erlaube mir den selbstreferentiellen Hinweis, dass ich Anfang der 90er Jahre in einem taz- Kommentar das Wort Lernbulimie erstmals gebraucht habe. Inzwischen denke ich manchmal, Jargon, aber gestatte mir dann das Wort.



Das Publikum ins Spiel bringen! Ein Projektbericht zu philosophischen Gedankenspielen im Theaterunterricht

Alexander Limmer, Kai Müller

Philosophische Gedankenspiele beginnen oft mit Formulierungen wie beispielsweise „Stell dir vor, dass...“, „Was wäre, wenn...?“ oder „Nehmen wir an...“, um gedankliche Situationen zu erzeugen, die so eigentlich nicht bestehen oder zumindest, aus unterschiedlichsten Gründen, nur äußerst schwer nachzustellen sind. Sie bringen „immer etwas ins Spiel, das so nicht besteht“ (Bertram 2012:15). Gedankenspiele sind daher im Kern kontrafaktische Szenarien, also zumeist erzählerisch entwickelte Situationen, die faktisch nicht bestehen (vgl. Engels 2004:14). Doch was faktisch nicht besteht, stellt für ästhetisch-theatrale Schaffensprozesse keine außergewöhnliche Herausforderung dar, im Gegenteil: Das Theater bzw. die Theaterpädagogik kann eben genau aus solchen kontrafaktischen Situationen schöpfen. Die moderne Philosophiedidaktik hat das Potenzial „theatral-leiblicher Ausdrucksformen“ (Gefert 2002:15) für die philosophische Tätigkeit längst erkannt und erfolgreich in ihr methodisches Repertoire aufnehmen können; doch schien uns eben genau dieses methodisch-wechselseitige Verhältnis noch zu wenig austariert zu sein. Wenn das Theater seinen Weg in den Philosophieunterricht gefunden hat, warum kann dann nicht die Philosophie ihren Weg in den Theaterunterricht antreten? Stelzer & Opitz gehen sogar so weit, dass sie der Philosophie und dem Theater das gleiche Ziel unterstellen: „Antwortversuche auf die Fraglichkeit und Fragwürdigkeit der menschlichen Existenz und Lebensführung“ (Stelzer & Opitz 2017:11). Darauf inspiriert, ergab sich die Idee, diese gedanklichen Spiele, also gewissermaßen die Abenteuer im Kopf auf Körper, Bühne und Publikum zu projizieren.

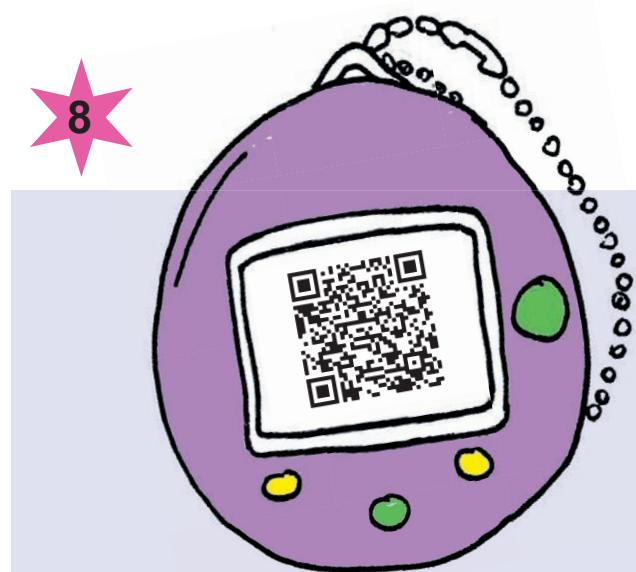
Stell dir vor, es war Krieg

Den Schüler:innen unserer jeweiligen Theaterwahlpflichtkurse des achten und neunten Jahrgangs stellten wir hierzu folgendes Szenario vor: Stell dir vor, es war dritter Weltkrieg, der gesamte Planet ist verstrahlt und ohne Schutzgesuch in einem Bunker kann man auf der Erdoberfläche nur wenige Tage überleben. Glücklicherweise lebst du seit längerem in einer organisierten Bunkergemeinschaft. Allerdings klopfen eines Tages vier Menschen am Bunkertor und möchten aufgenommen bzw. gerettet werden. Doch Platz ist maximal, also nur wenn alle eng zusammenrücken, für zwei weitere Menschen. Zwei können bleiben, zwei müssen draußen bleiben im so gut wie sicheren Tod. Das kontrafaktische Szenario steht, doch wie würde diese Bunkergemeinschaft das aushandeln? Welche Argumente gibt es gegen die Aufnahme, welche dafür? Welche Fronten und Konflikte ergeben sich?

Man könnte dieses Gedankenspiel nun typisch inszenieren, also die Schüler:innen aushandeln lassen, was welche Gruppe sagen könnte und sie müssten für die jeweiligen Positionen Szenenbilder finden und Figuren verkörpern. Dann würde man, also

das jeweilige Ensemble, im Probenprozess entscheiden, wer bleiben darf und wer gehen muss. In den Aufführungen würde man dann jeweils sagen: „Schaut, so haben wir Spieler:innen uns entschieden.“ Danach könnte das Publikum nun fragen: „Warum habt ihr euch so und nicht anders entschieden?“ Es könnte die Entscheidungen hinterfragen, kritisieren oder loben. Aber immer aus einer vermeintlich sicheren Position heraus, denn sie, die Zuschauer:innen, mussten es nicht entscheiden. Sie wären nur Zeugen gewesen. „Zum Glück“, würden sie wahrscheinlich zugeben. Doch was, wenn nicht die Spieler:innen diese Entscheidung alleine zu treffen hätten, sondern schlussendlich die Publika der verschiedenen Aufführungen? Was, wenn wir das Publikum aus seiner Sicherheit herausholen und sagen: „Wir sind gemeinsam hier im Bunker, lasst uns gemeinsam entscheiden, wer bleiben darf und wer gehen muss. Wir diskutieren auch stellvertretend für euch. Doch entscheiden müsst ihr mit uns gemeinsam.“

Durch diese Vorgabe wurde den Schüler:innen von einem zum anderen Moment klar, dass es hier nun um eine direkte Interaktion mit dem Publikum geht. Die Leitfrage war nun, wie die Spieler:innen das Publikum dazu befähigen können, diese diffizile ethisch-moralische Entscheidung zu treffen? Als die Schüler:innen realisierten, dass das Publikum entscheiden muss, wer in die Bunkergemeinschaft einziehen darf und sich danach tatsächlich auch der gesamte dramaturgische Gang des Stücks richtet, ging eine beflügelte Begeisterung durch die jeweiligen Kursensembles. Die Aula wurde zum philosophischen Denkraum: Woran macht man fest, wen man retten würde und wen nicht? Sind es Sympathie, Nützlichkeit, Mitleid, qualitative Regeln oder gar Verweigerung, die die adäquaten Anhaltspunkte dafür liefern? Welche Argumente scheinen besonders wichtig zu sein? Wie wird dem Publikum klar, dass es Teil der Bunkergemeinschaft ist und die Entscheidung es etwas angeht? Dass es die Entschei-



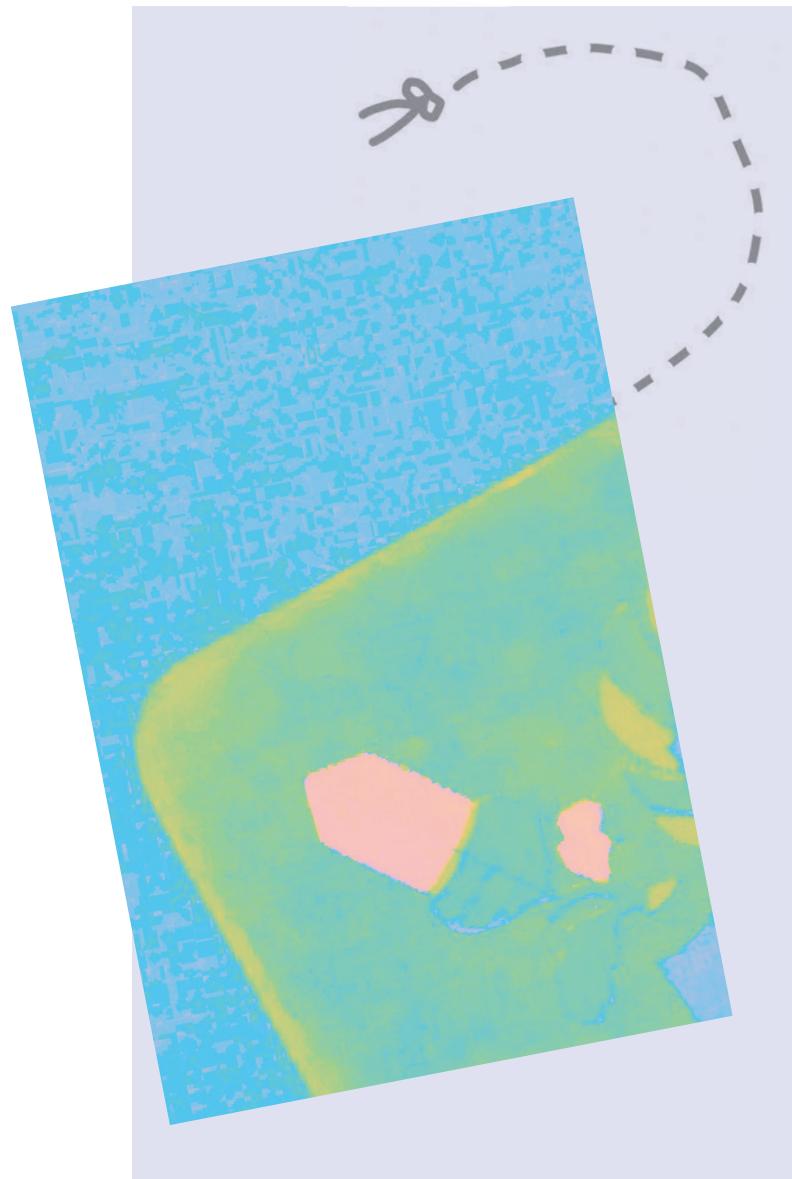
Das Publikum ins Spiel bringen!

dung treffen und Verantwortung dafür übernehmen muss? So wird schnell aus beflügelter Begeisterung bitterer Ernst, dessen regelmäßige Reflexion ein fruchtbare Impuls- und Ideengeber für das Theaterstück wurde. Zudem forderten die Schüler:innen relativ schnell ein, bevor man das Publikum aktiv miteinbeziehe, dass man der gesamten Szenerie eines Bunkers Lebensalltag einhauchen müsse: Wie ist eine Bunkergemeinschaft organisiert und wie werden Konflikte gelöst? Wer lebt da eigentlich? Wie sieht der Alltag aus? Gibt es Partys und Intrigen? Mord und Totschlag? Nun hieß es ausprobieren, experimentieren und analysieren.

Philosophisches Theater und postsouveräne Momente

Als die ersten einleitenden Szenen und das dramaturgische Grundgerüst standen, indem u.a. herausgearbeitet wurde, dass die Bunkergemeinschaft nach demokratischen Strukturen organisiert ist und durch einen leitenden Vorsitzenden vertreten wird, kam der für die Schüler:innen wohl spannendste Teil: Das Erarbeiten von Biographien der vier schutzsuchenden Figuren. Schnell entwickelte sich die unbändige Lust, das Publikum in Bedrängnis zu bringen, es zu irritieren und zugleich spannende Abenteuer oder gar kognitive Konflikte in den zusehenden Köpfen zu generieren. Hierbei war es wichtig, dass sich ein einigermaßen differenziertes Bild über Lebenswege, Fertigkeiten und Motive der jeweiligen schutzsuchenden Figuren ergibt, damit sich die Figuren im Höhepunkt des Stücks einzeln und nacheinander der gesamten Bunkergemeinschaft vorstellen und zugleich für ihr Aufnahmegesuch in den Bunker durch das Spielen ihrer Figur sowie mit Hilfe ihrer erarbeiteten Argumente werben können. Insbesondere utilitaristische, deontologische und mitleidsethische Gedanken stellten zur Entwicklung der Figuren bei den Schüler:innen einen zentralen Aspekt dar und beeinflussten maßgeblich deren Rollenbiographie. Dabei gerieten drei Fragenkomplexe in den zentralen Mittelpunkt: Welcher Beruf bzw. welche Fertigkeiten sind für eine Gesellschaft besonders wichtig? Welche Narrative rufen besonders viel Mitleid hervor? Wie sollten diese Figuren inszeniert werden? So entstanden folgende, kuriosisch umrissene Figuren: Eine 40-jährige Sterneköchin, die aus wenigen Zutaten sehr viele Speisen zubereiten kann; ein 11-jähriges Kind, dessen Eltern im Krieg verstorben sind; eine 30-jährige Krankenschwester sowie eine 50-jährige Lehrerin für Mathematik und Englisch. Beziehungsweise im anderen Kurs ein 70-jähriger Arzt mit seinem 5-jährigen Enkel; eine schwangere Lehrerin; eine erfahrene Psychotherapeutin; ein Biologe mit Erfahrung im Züchten neuer Gemüse- und Obstpflanzen. Ferner entstand zudem das Konzept, das gesamte Stück in Form einer Arenabühne zu gestalten, um die schutzsuchenden Figuren selbst, aber auch das Lebensgefühl innerhalb eines Bunkers nahbarer zu machen. Mit der Wahl zweier Figuren in Form einer moderierten Abstimmung in der Mitte der Arenabühne durch den Bunkervorsitzenden wird das Publikum unmittelbar selbst ins Spiel gebracht, da es nun – nach den vier Vorstellungen der Figuren – eine moralphilosophische Entscheidung gezwungenermaßen treffen muss, damit das Theaterspiel weitergeführt werden kann. Das Spiel der Schüler:innen in ihren jeweiligen Rollen ist also besonders wichtig, um ein umfassendes Bild zu vermitteln.

Dabei wurde gemeinsam mit den Schüler:innen ausgearbeitet, dass nach der Abstimmung das Publikum von den jeweils abgelehnten Figuren, also denjenigen, die dann keinen Einlass in den Bunker gewährt bekommen, erneut eine gemeinsame Szene vorgespielt wird, die die Katastrophe in Form von Vorwürfen und Denkanstößen verdeutlicht und das Theaterstück beendet. Neben vieler Proben und zusätzlichen Szenen für die unterschiedlichen Ausgänge des Stücks, je nachdem, für welche zwei Figuren sich das Publikum entscheidet bzw. nicht entscheidet, zeigten die vielen Reflexionsrunden, dass die anstehenden Aufführungen sowie der Experimentalcharakter des Stücks gleichwohl Spannung als auch Unbehagen in gleichförmiger Weise bei den Spieler:innen hervorrief. Die Gefahr ist gegeben, dass die Zuschauer:innen sich der ethisch-moralischen Entscheidung gänzlich verweigern, gar im schlimmsten (oder besten) Falle Protest erheben, den Saal verlassen und/oder in irgendeiner Form Sabotage am Stück begehen, was bei den Spieler:innen kurz vor Beginn einer Aufführung jedes Mal zu kaum beschreibbaren, ambivalenten Empfindungen führte. Einerseits die Besorgnis, das Publikum spiele das Spiel nicht mit, andererseits die unentwegte Lust, genau diesen ungewissen, postsouveränen Moment (vgl. Schaffrick et al. 2015:85) zu erfahren und ihn selbst durch das eigene Ensemblespiel herbeigeführt zu haben.



Das Publikum ins Spiel bringen!

So viel sei gesagt: entschieden haben die Zuschauer:innen sich schlussendlich immer. Die Kinder durften jedes Mal in den Bunker einziehen; die Lehrkräfte kein einziges Mal. Und hinterher, in den Gesprächen und Reflexionen, wurde erlebbar, dass die Publika sich bei jeder Aufführung sehr schwer taten und sich zu einer Entscheidung durchringen mussten. Und sie blieben unsicher: war es die richtige Entscheidung? Hätten wir nicht noch eine andere Lösung finden können? Warum haben sich die meisten anders entschieden als ich? Und: wie hat sich das Publikum gestern entschieden? Denn jede getroffene Entscheidung in der Aufführung sagt auch: wir haben uns so entschieden, wir hätten uns aber auch anders entscheiden können. Die Möglichkeiten bleiben präsent. Dies steht zum Gegensatz einer geschlossenen Dramaturgie. Die Gespräche und Reflexionen nach den jeweiligen Aufführungen mit Spieler:innen und Publikum bestätigten weitestgehend, dass diese potenzielle, theatrale Destabilisierung, die bei den Spieler:innen insgesamt den Theaterspielflow (vgl. Sachser 2012:83) deutlich intensivierte, die partizipative Selbstwirksamkeit erhöhte und zum anderen beim Publikum nahezu schauervolle Irritationsmomente hervorbrachte, den Kern eines spielerisch-philosophischen Schultheaters darstellt. Allerdings darf man nicht vergessen, dass das Publikum immer noch ein Wörtchen mitzureden hat.

Ausblick

Das oben beschriebene Gedankenspiel birgt im Zuge der Migrationswelle von 2015 und des aktuellen russischen Angriffskriegs auf die Ukraine selbstverständlich eine politische Brisanz, die je nach Zusammensetzung der Lerngruppen sensibel zu adressieren ist. Denn es können Menschen beteiligt sein, die direkt betroffen von diesen Situationen sind. So wäre beispielsweise

eine Veränderung der Situation durch den Kollaps des Weltklimas denkbar, um die Assoziation des Krieges zu nehmen. Auch wurde thematisiert, dass die ideale Lösung natürlich wäre, jedem einen Platz im Bunker zu geben, allerdings das beschriebene Gedankenspiel dies aber nicht zulässt. Zudem bietet sich eine fachübergreifende Kooperation mit Philosophie, Werte und Normen, Religion und ähnlichen Unterrichtsfächern an. Auch existieren andere Gedankenspiele, die einen dramaturgischen Blick wert sind. So beispielsweise Judith J. Thomsons „Der bewusstlose Geiger“, Stanislaw Lems „Gibt es Sie, Mister Jones?“ oder Friedrich Nietzsches „Ewige Wiederkehr des Gleichen.“ Das Schultheater bietet einen spannenden Raum, um diesen spielerischen Experimentalcharakter zukünftig weiterzudenken und auch im Lichte verwandter Formate, wie dem Theater der Teilhabe oder im speziellen dem Game-Theater, das Publikum sprichwörtlich mehr mit machen zu lassen, also die Immersion zu steigern. Je konkreter ein Problem und die damit verbundene Zielvorstellung inszeniert wird, desto stärker die Immersion und Kooperation. Die sinnliche Entfaltung, das theatral-leibliche Spüren einer Herausforderung aktiviert die Zuschauer:innen, sich von hohen Phrasen zu verabschieden und gezwungenermaßen ihre eigenen, willentlichen Entscheidungen zur Beeinflussung der Wirklichkeit zu reflektieren, umzusetzen und zugleich im Wechselspiel mit den Spieler:innen zu interagieren. Philosophische Gedankenspiele bieten prima facie kein klassisches Richtig oder Falsch. Man muss daher abwägen, der geschaffenen Komplexität in die Augen blicken und die eigenen Werte heranziehen (und das heißt zumeist, diese herauszufinden) und hinterfragen. Das philosophische Spiel entfaltet genau dann seine eigene Poesie der Schaffenskraft. Um es mit Badiou abzuschließen: Das Publikum ist real, das Theater rechnet mit dem Publikum (vgl. Badiou 2015:24).

Literatur

-
- Badiou, A. (2015): Rhapsodie für das Theater. Kurze philosophische Abhandlung. Aus dem Französischen von Corinna Popp. Wien.
- Bertram, G. W. (2012): Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch. Stuttgart.
- Engels, H. (2004): „Nehmen wir an...“ - Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Hannover.
- Gefert, C. (2002): Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. Dresden.
- Sachser, D. (2012): Theaterspielflow. Flow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus an der Nahstelle von Theorienbildung und Praxis der Theaterpädagogik. In: Nix, C., Sachser, D. & Streisand, M. [Hrsg.]: Lektionen 5. Theaterpädagogik, S. 82-92. Berlin.
- Schafffrick, M., Weitin, T. & Werber, N. (2012): Nicht Krieg, nicht Frieden. Postsouveränes Erzählen und Gegenwartsliteratur. In: polar. Politik, Theorie, Alltag (2015), Heft 19, S. 85-90. Berlin.
- Stelzer, H. & Opitz J. (2017): Philosophieren im Theater? Eine Studie zur Effizienzmessung pragmatisch-dialogischem Philosophieren in theatralen Prozessen. Bochum/Freiburg.



JES DebattierClub / Salome Sommer.



Luna Park Melbourne, scenic railway / Stefan Poser.



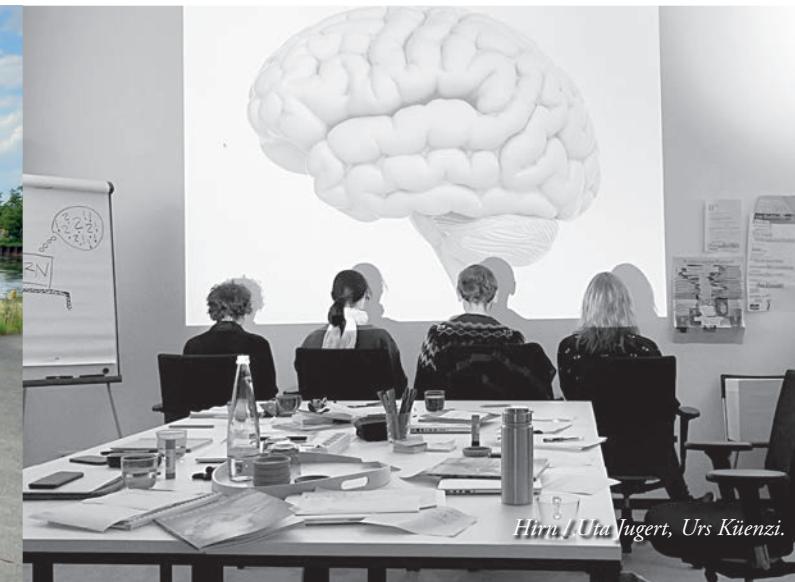
Rückspiele / Paul Silberberg.



Damals, UniDo, Haltepunkt der S-Bahn / Stefan Poser.



Hirn / Uta Jugert, Urs Küenzi.



Octopus / Victor Hugo.



Dialogkultur – Aufs Spiel setzen: Festival und Theaterbegegnungen konstruktiv gestalten

Jürgen Mack

Wer mit einer Theatergruppe auf einem Festival oder einem Schul- und Jugendtheatertreffen war, kennt wahrscheinlich folgendes Szenario:

Die Spieler*innen geben alles, um vor dem fremden Publikum zu bestehen. Selten hat man sie so konzentriert gesehen, gleichzeitig so aufgereggt und neugierig. Wie kommen wir an? Wie reagiert das Publikum? Hoffentlich geht alles gut. Können wir hier überhaupt bestehen? Die Aufführungen, die bereits gezeigt wurden, waren beeindruckend. Hoffentlich nehmen sie uns hinterher im Nachgespräch nicht auseinander! Schweigen, betretene Gesichter, niemand sagt etwas. Die Moderation versucht es mit einem erneuten Impuls, einer eröffnet schließlich das Gespräch: „Also so geht das nicht, was habt ihr euch dabei gedacht, ...“ Die Spieler*innen schauen Unterstützung suchend zu ihrer Spielleitung. Die verteidigt sich, es geht hin und her, bei Schul- und Jugendtreffen unter den Erwachsenen und irgendwann gipfelt der Schlag austausch im Satz: „Mit dieser Gruppe war einfach nicht mehr drin!“ Was sich kurz zuvor noch als verschworene Gemeinschaft angefühlt hat, bekommt einen tiefen Riss.

Die Problematik „Feedbackrunden“ begleitet Theaterbegegnungen im nichtprofessionellen Bereich. Das Pendel schwingt von – scheinbar wertschätzender – triefender Lobhudeli, bei der jeder weiß, wie verlogen diese Gesprächsrunde ist, bis hin zum hilflosen Gefühl in der Runde niedergemacht zu werden. Das beeinflusst nicht nur die gesamte Atmosphäre, sondern schlägt sich auch auf künftige Bewerbungslagen des Festivals nieder. Gestörte Kommunikation als Ursache für Scheitern.

Wie schaffen wir es, dass die Mitwirkenden miteinander ins Gespräch kommen über ihre Theaterproduktionen und sich möglichst viele an den Gesprächen beteiligen und damit die Auseinandersetzung mit den Produktionen als ästhetischen Zugewinn wahrgenommen wird?

Bei den Theatertage am See wurden Formate entwickelt, deren Ziel es ist, wertschätzende und kritische Reflexion über die gezeigten Produktionen zu entwickeln. Dabei wurde das Rad nicht neu erfunden. Ansätze, die an anderen Orten erprobt wurden und sich bewährt haben, wurden aufgegriffen, weiterentwickelt und der Situation angepasst.

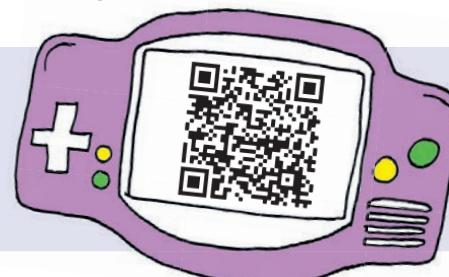
Szenisches Feedback: Rückspiele

Eine Theatergruppe hat gespielt, eine andere hat den Auftrag, dieser Gruppe ein Rückspiel zu geben. Sie hat 45 Minuten Zeit das zu entwickeln. Bei den Jugend- und Schultheatertagen begleitet ein externer Theaterpädagoge/eine Theaterpädagogin die Entwicklung des Rückspiels. Die Spielleitung bleibt außen vor. Rückspiel bedeutet, das Feedback basiert auf szenischen Mitteln. Kennengelernt haben wir die Methode beim JES in Stuttgart. Folgende Kriterien, die Maike Plaths Feedbackimpulse aufgreifen, gelten:

A Jeder Teilnehmende der Rückspielgruppe benennt einen „Magic Moment“ der gesehenen Inszenierung. Diese Momente werden szenisch nachgestellt und in einem Ablauf miteinander verbunden. Es dürfen alle der Gruppe zur Verfügung stehenden Mittel aufgegriffen werden: Vom Standbild, über Tanz, Musik, chorische Mittel etc.

B Daran schließen sich die szenische Darstellung von Fragen an die gesehene Aufführung an. Dazu kann auch gehören: Das haben wir nicht verstanden, damit kamen wir nicht klar etc. Das Rückspiel darf nicht länger sein als 5 Minuten!

Jetzt wird gewechselt, die andere Gruppe zeigt ihr Rückspiel und kommt mit den Spieler*innen, die das Feedback entgegennehmen in den Austausch. Das kann vor Zuschauer*innen geschehen, anderen am Festival beteiligten Gruppen, den Spielleitungen usw. Entscheidend ist dabei: alle Zuschauer*innen haben Redeverbot, auch die Spielleitungen! Man kann am Ende auch Zuschauer*innenfragen oder Rückmeldungen zulassen.



Inzwischen wurde die Methode auch für den internationalen Teil des Festivals übernommen. Dabei entwickeln die jeweiligen Gruppen „ihr“ Rückspiel ohne externe Anleitung. Die besondere Qualität dieses Austauschformates zeigt sich ganz besonders bei fremdsprachigen Aufführungen, deren Sprachen von einem oder nur wenigen Zuschauer*innen gesprochen und verstanden wird. Die Rückspiele haben sich in kurzer Zeit zu einem eigenen Programmpunkt mit hoher Zuschauer*innenbeteiligung entwickelt.

Spielleiter*innenpatenschaften

Im Bereich der Jugend- und Schultheatertage treffen sich die Spielleitungen separat, während die Spieler*innen mit dem Moderator*innenteam die Rückspiele entwickeln. Über Patenschaften sollen in diesen Gesprächsrunden ‚Kommunikationsstörungen‘ überwunden werden. Der Idee begegneten wir zuerst beim Theatertreffen der Jugend. Jede Spielleitung bekommt zu Beginn eine andere Person als Paten/Patin zugeordnet. Das kann eine unabhängige, theaterpädagogisch, qualifizierte Person sein oder eine Spielleitung aus dem Kreis der teilnehmenden Gruppen. Die besten Erfahrungen haben wir gemacht, wenn Spielleitungen gegenseitig als Pat*innen fungieren. Diese Pat*innen tauschen sich aus über den Prozess der jeweiligen Inszenierung, damit verbundene Ziele, Besonderheiten und Schwierigkeiten. In der Spielleitungs runde übernehmen die Pat*innen die Rolle des Regisseurs/der Regisseurin, die Runde richtet Fragen an sie. Dabei werden auch kritische Fragen nicht ausgeklammert.

Alle anderen hören erst einmal zu. Die eigentliche Spielleitung erlebt dabei, dass jemand anderes die eigene Inszenierung erklärt, begründet und auch verteidigt. Das entlastet die ganze Gesprächssituation. Nach ca. 10 - 15 Minuten ergänzt die eigentliche Spielleitung offen gebliebene Fragen. Nicht selten wollen die Spielleiter*innen Anregungen bekommen, lenken selbst den Blick auf neuralgische Stellen der Inszenierungen, beziehen sich auf andere gesehene Stücke, greifen ästhetische Mittel auf.

Mit Brecht und Boal vor dem Bildschirm Über Potenziale des Spielens in Theater, Gaming und Game-Theater

Marco Aulbach

Selberspielen im politischen Theater

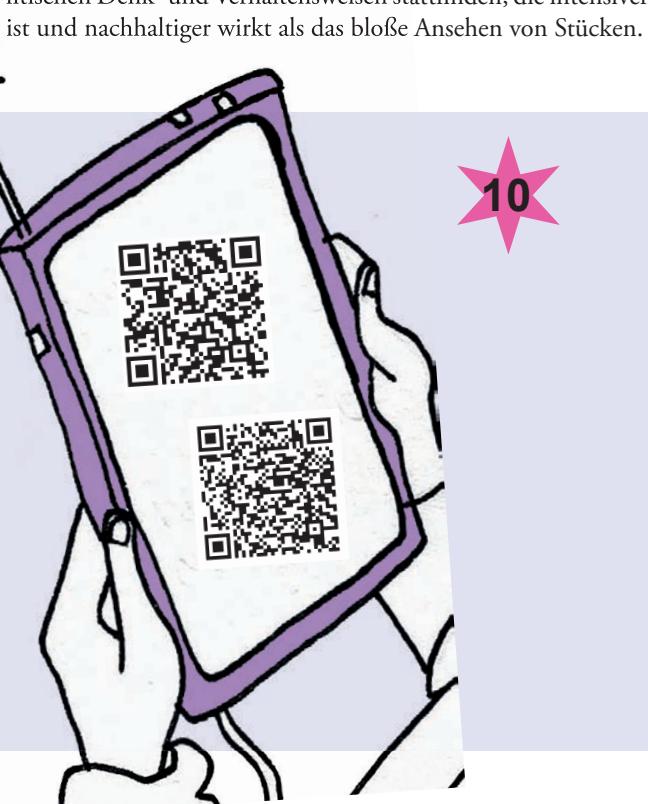
Ein Theater, das sich nicht an ein Publikum richtet und im Grunde genommen ohne Zuschauer:innen auskommt – dieser Gedanke war nicht nur Ende der 1920er Jahre revolutionär, als Bertolt Brecht ihn zum Ausgangspunkt für seine Konzeption des Lehrstücks machte. Vielmehr erschien er mit herkömmlichen Vorstellungen von Theater derart unvereinbar, dass er jahrzehntelang schlicht überhaupt nicht rezipiert wurde. Erst Reiner Steinwegs wegweisende Studien zur Brechtschen Lehrstücktheorie entrißen diesen Ansatz in den 1970er Jahren der Vergessenheit. Mit ihm einher geht eine grundsätzliche Umwertung des Spielens im Theater. Während in einer konventionellen Theateraufführung dem mehr oder weniger passiven Publikum etwas *vorgespielt* wird, geht es im Lehrstück um das aktive *Nach-* bzw. *Durch-*spielen von Situationen. Hierdurch verändert sich auch die Art und Weise, *wie* das Spielen gedacht ist. Im Schauspiel, wie die traditionelle Form von Theater bei Brecht heißt, muss das Spiel der Darstellenden eine hohe Kunstfertigkeit besitzen, um möglichst präzise den für das Publikum gewünschten Effekt zu erzielen. Das Spielen ist also ein erlern- und perfektionierbares Handwerk, das dem Zweck dient, den Rezipient:innen eine bestimmte Erfahrung zu ermöglichen. Im Lehrstück dagegen ist es Spielen selbst, durch das die Erfahrung gemacht wird. Im szenischen Ausagieren von Situationen, dem Einnehmen von Figurenhaltungen und der Konfrontation mit schwer lösbarer Dilemmata soll dabei eine Form der Auseinandersetzung mit politischen Denk- und Verhaltensweisen stattfinden, die intensiver ist und nachhaltiger wirkt als das bloße Ansehen von Stücken.

Um das spielerische Durchexerzieren von politischem Handeln umfassend zu ermöglichen sind die Brechtschen Lehrstücke oft seriell angelegt. Schon Titel wie *Der Jasager* und *Der Neinsager* oder *Die Ausnahme und die Regel* weisen darauf hin, wie hier ähnliche Situationen mit unterschiedlichem Verlauf konstruiert werden. Auch *Die Maßnahme*, Brechts bekanntestes Lehrstück, zeigt das fehlerhafte Denken des Jungen Genossen anhand einer ganzen Reihe ähnlich gebauter Szenen. Zudem sind die Spielenden aufgerufen, neue Szenen in den Lehrstücktext zu integrieren und so den Reigen an durchspielbaren Konstellationen zu erweitern.¹ Ein anderer Weg, das Spiel für eine Praxis politischen Theaters fruchtbar zu machen, findet sich bei Augusto Boal, insbesondere in der Form des Forumtheaters. Zwar gibt es hier zunächst eine klare Aufteilung von Darstellenden und Publikum, doch ist letzteres dazu aufgerufen, durch spielerische Interventionen den Ablauf des ihm präsentierten Geschehens zu verändern. Mit anderen Mitteln geht es also auch hier um das variierende Durchspielen von Situationen, das die Veränderbarkeit von Welt erproben und die Gesetzmäßigkeiten politischen Handelns erlebbar machen soll.²

Theaterspielen mit Medien

Wenn im Folgenden der Vorschlag gemacht wird, dass sich das Medium Computerspiel sinnvoll in eine politische Theaterpraxis integrieren lässt, wie sie bei Brecht oder Boal vorgeprägt ist, so soll dies selbstverständlich nicht bedeuten, dass es dieselben Dinge leistet wie etwa Lehrstück und Forumtheater oder gar als Ersatz für diese dienen kann. Die eben angerissenen historischen Wegmarken Brechts und Boals sind im vorliegenden Kontext schlicht deshalb hilfreich, weil sie die politischen Potenziale des Spielens besonders markant hervortreten lassen. So liefern sie einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Frage, inwiefern Elemente digitalen Spielens Theaterschaffen lohnend erweitern können. Zudem offenbaren sich gerade im Falle der Brechtschen Lehrstücktheorie auch offene Punkte, zu deren Bearbeitung Mittel aus dem Bereich Gaming hilfreich sein könnten.

Besonders schwerwiegend ist hierbei die Frage, ob alle an der Umsetzung eines Lehrstücks beteiligten Spieler:innen daraus in gleichem Maße profitieren. In seinen Ausführungen zur *Maßnahme* bezweifelt Brecht dies nicht nur, sondern konstatiert vielmehr, dass sich die volle Wirkung des Stücks eigentlich nur bei der Person einstelle, die die Rolle des Jungen Genossen spielt.³ Angesichts des immensen personellen Aufwands einer *Maßnahme*-Aufführung scheint dies zunächst eine ernüchternde Bilanz. Um dem Dilemma zu entkommen, dass das Lehrstück vor allem für die Spieler:innen der zentralen Rollen bereichernd



Mit Brecht und Boal vor dem Bildschirm

ist, sucht interessanterweise bereits Brecht Hilfe bei moderner Medientechnologie. So findet sich in seinen Aufzeichnungen etwa der Gedanke, den Menschen „Filmapparate“ zu liefern. Gespielt wird dann nicht mehr mit einem realen Gegenüber, sondern mit der Projektion einer vorab aufgezeichneten Szene, in der zeitlich genau abgemessene Pausen für das Spiel der Rezipient:innen gelassen sind.⁴ Ähnlich funktioniert auch *Der Flug der Lindberghs*, Brechts erster Lehrstücktext überhaupt. Dieser ist ursprünglich für den Rundfunk entstanden und sieht vor, dass immer nur ein Teil des Dialogs gesendet wird und der Rest von den Hörer:innen zuhause an ihren Geräten ergänzt wird, wofür sie zuvor ein Textbuch zur Verfügung gestellt bekommen sollten.⁵

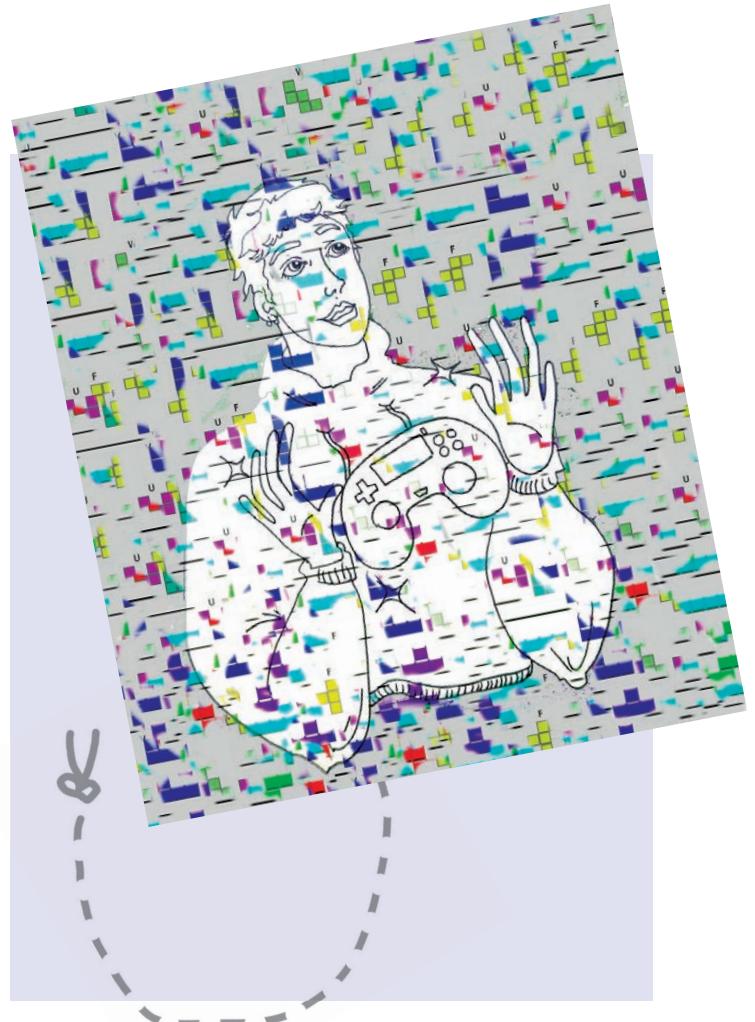
Aus heutiger Perspektive scheinen diese Ansätze eines ‚Medienlehrstücks‘ schon deshalb unbefriedigend, weil sie nur äußerst starre Formen bieten und die Interaktion stets eine illusionäre bleibt – egal was die Spielenden tun, der Filmprojektor oder das Radiogerät werden ungestört ihren Text weiter abspulen. Umso spannender ist jedoch die Frage, was mediale Formen unserer Tage wie etwa das Computerspiel, das eine äußerst umfassende und ausdifferenzierte Palette tatsächlicher Interaktionsmöglichkeiten bietet, für die Prämissen des Lehrstücks leisten könnten.

Spielen am Bildschirm

War bisher immer pauschal von *dem* Computerspiel die Rede, so gilt es nun eine Einschränkung bzw. Differenzierung vorzunehmen. Denn die Vielfalt an Erscheinungsformen im Bereich digitaler Spiele ist so groß und heterogen, dass in den Game Studies gelegentlich sogar diskutiert wurde, ob sich all diese unterschiedlichen Gegenstände überhaupt sinnvoll unter dem einen Oberbegriff Computerspiel subsumieren lassen. Zwar würde es den Rahmen dieses Textes sprengen, auf die einzelnen Positionen in dieser Debatte umfassend einzugehen, doch lohnt es sich, den in dieser Auseinandersetzung am heftigsten umstrittenen Punkt kurz aufzugreifen. Er betrifft die Frage nach der Bedeutung von Narration in Computerspielen. Betrachtet man verschiedene Spiele, sticht nämlich sofort ins Auge, wie radikal der Raum variiert, den das Erzählen von Geschichten jeweils einnimmt. Das eine Extrem stellen hierbei Spiele wie *Tetris* dar, die schlicht und einfach komplett ohne Handlung auskommen. Doch auch wenn in einem *Jump 'n' Run*-Game wie *Super Mario Bros.* zumindest theoretisch so etwas wie ein Plot existiert (der unerschrockene Klempner Mario muss die Prinzessin Peach aus den Klauen des Monsters Bowser retten), bleibt fraglich inwiefern dieses rudimentäre Handlungsgerüst für die Gesamtwirkung des Spiels wirklich relevant ist oder ob es bloß eine letztlich austauschbare Zutat darstellt.⁶

Umgekehrt gibt es allerdings sehr wohl auch Games, deren zentraler Reiz im spielerischen Erleben einer Handlung besteht. Am bedeutendsten sind hierbei sicherlich die sogenannten Adventure-Spiele. Zu ihren Anfangszeiten in den 1980er Jahren waren diese zunächst nicht viel mehr als eine Art interaktiver Roman. Die Spieler:innen bekamen auf ihren Bildschirmen eine Geschichte in Textform angezeigt, die schlicht gelesen werden musste, in entscheidenden Momenten jedoch immer wieder die Möglichkeit bot, via Texteingabe die Handlung zu beeinflussen.

Mit der Weiterentwicklung technischer Möglichkeiten konnten Adventures bald auf das Medium Schrift verzichten und ihre erzählerischen Welten zunächst in Form von statischen Grafiken und schließlich als dreidimensionale Umgebungen entfalten, die sich von Avataren individuell erkunden lassen. Das grundlegende Spielprinzip ist jedoch das gleiche geblieben: Es gilt an der Seite einer fiktionalen Figur deren Umgebung zu erforschen, mit anderen Charakteren zu interagieren und Entscheidungen zu treffen, die den Fortgang der Ereignisse beeinflussen können.⁷ Ob nun das Adventure eine ‚unreine‘ Form des Computerspiels ist, da es den erzählerischen Medien Literatur und Film nacheifert, oder ob es sich dabei umgekehrt aufgrund seiner zum Teil erstaunlichen inhaltlichen Komplexität um die Königsdisziplin des Gamings handelt, ist eine Diskussion, die hier nicht zu interessieren braucht. Fest steht jedoch, dass das Adventure das Spieldaten ist, das den Verfahrensweisen von Lehrstück, Forumtheater und Co. am meisten entgegenkommt. Denn auch hier geht es um das Durchspielen von Handlungen, auch hier werden bevorzugt Situationen präsentiert, in denen eingreifendes Handeln die Spielwelt auf unterschiedliche Weise beeinflussen und verändern kann. Aus diesen Gründen spricht der Philosoph Daniel Martin Feige im Kontext seiner kunsttheoretischen Betrachtung des Computerspiels gar davon, dass es darin im Idealfall zu einem „Durchspielen des Selbst“ komme, bei dem das spielende Subjekt die Bedingtheiten und Möglichkeitsräume seines Handelns erfährt.⁸



Mit Brecht und Boal vor dem Bildschirm

Computerspiele und Theaterarbeit

Dass die eben angedeuteten Potenziale im Medium des Computerspiels und insbesondere im Genre des Adventures angelegt sind, heißt freilich keineswegs, dass sie in der gegenwärtigen Spielelandschaft tatsächlich umfassend ausgeschöpft werden. Gerade deshalb sollen die vorangegangenen Ausführungen jedoch als Plädoyer dafür verstanden werden, wie digitale Spiele bei der Verfolgung jener Ziele genutzt werden können, die politische Theatermacher:innen wie Brecht oder Boal im Zuge ihrer Aufwertung des Theaterspielens als Spiel gesteckt haben. Als Beispiel für ein Projekt, das sich diesem Anliegen verschrieben hat, sei abschließend exemplarisch auf eine Stückentwicklung verwiesen, die aktuell unter dem Arbeitstitel *Top Secret!* am Berliner GRIPS Theater entsteht und vom Verfasser der vorliegenden Überlegungen dramaturgisch betreut wird. Die Produktion ist Teil einer umfassenden Kooperation mit Expert:innen aus dem Bereich Game Design, die in diesem Falle gemeinsam mit einer Gruppe neun- bis zwölfjähriger Kinder einen Hybrid aus Theaterstück und Computerspiel entwickeln. Inhaltlicher Ausgangspunkt des Prozesses war die Beschäftigung mit dem Thema Geheimnisse, das neben seiner großen individuellen und entwicklungspsychologischen Bedeutung für Menschen dieser Altersgruppe auch eine Vielzahl gesellschaftspolitischer Facetten aufweist. Denn während etwa im Angesicht staatlicher oder ökonomischer Akteur:innen häufig um Transparenz und damit um den Abbau repressiver Geheimnisstrukturen gerun-

gen wird, scheint umgekehrt im Zuge einer alle Lebensbereiche durchdringenden Digitalisierung, die zu einem zunehmenden Erodieren persönlicher Schutz- und Rückzugsräume führt, auch ein ‚Recht auf Geheimnisse‘ keineswegs abwegig.

In Auseinandersetzung mit derartigen Problemstellungen erarbeiten die Kinder und die Spieleentwickler:innen gerade ein Krimi-Adventure, in dem die Rezipient:innen vordergründig dazu aufgerufen sind, Ermittlungen zur Aufklärung einiger rätselhafter Vorkommnisse anzustellen. Ganz in der Tradition der oben skizzierten Positionen zu politischen Potenzialen des Spielens werden sie dabei jedoch schnell mit vielschichtigen Dilemmata konfrontiert, wenn sich etwa die Frage stellt, ob das Verraten einer eigentlich vertraulichen Information oder das Eindringen in die Privatsphäre anderer Personen angesichts der jeweils zu erreichenden Ziele gerechtfertigt werden kann.

Abhängig davon, welche Entscheidungen in diesen Situationen schließlich getroffen werden, kommt es zu unterschiedlichen Verläufen der Handlung. So können die Zuschauer:innen verschiedene Verhaltensweisen durchspielen und auf diese Weise unmittelbar die Komplexität erfahren, die sich bei der Überlagerung unterschiedlicher individueller und kollektiver Interessen ergeben kann. Mit Hilfe von Mitteln aus dem Bereich Gaming wird somit eben jenes Spannungsfeld zwischen Einzelnen und Gesellschaft spielerisch erforscht, dessen Auslotung sich bereits das Theater Brechts und Boals gewidmet hat.

Anmerkungen

1 Vgl. Reiner Steinweg (1976), S. 32, S. 144f, S. 150f, S. 174-181 und S. 193-195.

2 Vgl. Augusto Boal (1979), S. 82-98.

3 Vgl. Reiner Steinweg (Hrsg.) (1976), S. 199f.

4 Vgl. Steinweg (1976), S. 39, S. 50f und S. 180-184.

5 Vgl. Steinweg (Hrsg.) (1976), S. 37-41 und S. 64-69.

6 Vgl. Daniel Martin Feige (2015), S. 39-55.

7 Vgl. Gundolf S. Freyermuth, (2015), S. 73-81.

8 Vgl. Feige (2015), S. 165-181.

Literatur

- Boal, Augusto (1979): Theater der Unterdrückten. Herausgegeben und aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breiner, Tobias C./Kolibius, Luca D. (2019): Computerspiele. Grundlagen, Psychologie und Anwendungen. Berlin: Springer.
- Feige, Daniel Martin (2015): Computerspiele. Eine Ästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Freyermuth, Gundolf S. (2015): Games – Game Design – Game Studies. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Steinweg, Reiner (Hrsg.) (1976): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinweg, Reiner (1976): Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Zweite, verbesserte Auflage. Stuttgart: Metzler.

Das phantastische Rollenspiel als polyästhetisches Medium einer Szenekultur

Laura Flöter-Fratesi

Das phantastische Rollenspiel ist ein hochkomplexes Medium. Es definiert sich im partizipatorischen Ausgestalten einer fiktionalen Spielwelt – imaginär, physisch oder virtuell – in der die Teilnehmenden (als Spieler:innen) eine Avatar-Figur durch eine Handlung führen oder (als Spielleitung) diese Spielwelt und ihre Gesetzmäßigkeiten darstellen. Regelwerke unterschiedlicher Art erklären den Spielablauf. Entsprechend hoch ist der Spielraum zur individuellen Ausgestaltung, was das phantastische Rollenspiel höchst spannend macht für Fragen der Ästhetik.

Im Folgenden wird die hochkomplexe ästhetische Struktur des Mediums nachgezeichnet. Neben Fragen nach genuin künstlerischen Aspekten tritt die Einordnung des phantastischen Rollenspiels in den popkulturellen Diskurs, der sich vor allem in seiner Eigenschaft als ästhetisches Produkt einer Szenekultur darstellt. Die Explikation des Phantastischen als wesentlichem ästhetischen Modus und der Paramedialität des Künstlerischen überhaupt rundet die Darstellungen ab. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei auf der Spielvariante des klassischen *pen-and-paper*-Rollenspiels und gängigen Formen des *LARPs* (*Live Action Role Play*) – insbesondere diese letztere Erscheinungsform schafft Bezugspunkte zwischen dem phantastischen Rollenspiel und dem Theater. Verbindendes Element bei diesem Vorhaben ist – neben der Übernahme einer Rolle – das Spiel: Es stellt die Denkfigur dar, die Rollenspiel, Ästhetik und Theater miteinander in Verbindung bringt.

Das phantastische Rollenspiel als regelgeleitetes Erzählspiel

Für alle Formen des phantastischen Rollenspiels ist das Erzählen kennzeichnend – im Falle des *pen-and-papers*, das am Tisch und vor allem mittels Redebeiträgen gespielt wird, ist das Erzählen sogar die wesentliche ästhetische Technik¹.

In allen Rollenspielformen vollzieht sich das Erzählen gemäß festgeschriebenen Regeln, das *pen-and-paper* charakterisiert sich dergestalt sogar als das *regelgeleitete Erzählspiel* unter den Gesellschaftsspielen². An die Stelle vorgegebener Spielzüge tritt hier der Dialog zwischen den Teilnehmenden; der Spielprozess ist also Produkt spontan-gelenkter Kommunikation³, die Erzählung, die der Spielprozess hervorbringt, das gemeinschaftliche Produkt aller Teilnehmenden⁴. Mit Blick auf die Erzählung als Medium des Spiels können allerdings lediglich gültige von ungültigen Spielzügen unterschieden werden – es ist unmöglich, das Spielziel oder Spielende regeltechnisch vorzufassen. Dies bleibt in der Entscheidungshoheit der Teilnehmengemeinschaft. Die Spielregeln des phantastischen Rollenspiels funktionieren entsprechend anders als die der meisten Gesellschaftsspiele – sie schaffen einen Rahmen, innerhalb dessen die Spielenden erzählend frei handeln können und ihre Spielfiguren sich nach ihrem Ermessen bewegen, um das Spiel voranschreiten zu lassen⁵ (vgl. David N. Schmidt 2012: 253). Spielregeln definieren

im phantastischen Rollenspiel also vor allem die Rahmenbedingungen, unter denen eine Erzählhandlung zur gültigen Spielhandlung wird. Entsprechende *explizite Regeln* formulieren beispielsweise verbindliche Richtlinien für den Spielverlauf, die in Regelwerken vorliegen und welche die Gruppen individuell umsetzen, gegebenenfalls unter Rückgriff auf selbst entwickelte Hausregeln. Spielregeln haben so auch nicht den verbindlichen Charakter üblicher Regelwerke – sie dienen der Orientierung und Anregung, sind aber den individuellen Spielvorlieben oder Spielstilen nachgeordnet.

Neben diesen expliziten Regeln kennt das phantastische Rollenspiel darüber hinaus die *impliziten Regeln* – diese bestehen zumeist als unausgesprochene Übereinkunft zwischen den Spielenden und machen doch das Spiel erst möglich: die *Regeln der Irrelevanz* und die *konstitutiven (Transformations-)Regeln*⁶.

Die Irrelevanz-Regeln verpflichten Spielende dazu, all dem, was für das Spielgeschehen selbst unwichtig oder sogar störend ist, vorübergehend keine Beachtung zu schenken – dem Handy, der Spielumgebung, den Verpflichtungen des Arbeitstages, gegebenenfalls auch persönlichen Verstimmungen zwischen verschiedenen Teilnehmenden – um ein möglichst unbeeinträchtigtes Spielerlebnis und die dafür notwendige Konzentration und Haltung möglich zu machen.

Die konstitutiven Transformations-Regeln im Gegenzug bestimmen, wie Aspekte der Spielwelt, die realweltlich nicht existieren, im Spiel dargestellt werden – beispielsweise das Wirken übernatürlicher Kräfte oder die möglichst konsequente Wahrnehmung von Teilnehmenden als ihre im Spiel verkörperten Figuren. Diese Freiheit, die Spielende in Auslegung und Anwendung der Spielregeln besitzen, unterscheidet das phantastische Rollenspiel von anderen Gesellschaftsspielen – denn sämtliche Regeln und Regeltypen werden der Dramaturgie des Erzählers unterstellt⁷. Eine solch umfangreiche Möglichkeit der Mitgestaltung weist keine andere Spiel- oder Erzählform auf. Sie ermöglicht ein höchstes Maß an Eigenständigkeit beim Entwurf der Spielwelt und der Handlungen, die sich darin ereignen⁸.

Diese inhaltliche *Gestaltungsfreiheit* ermöglicht den eigenschöpferischen Umgang mit dem Spielgegenstand. Anders als beispielsweise Film oder Roman weist die Rollenspielerzählung keinen feststehenden Verlauf auf, sondern ist lediglich in einem erzählerischen Rahmen festgelegt, den die Spielleitung eröffnet, und die auf modularisierten schriftlichen Fixierungen beruht⁹. Sie werden durch die Spielgruppe stegreifartig als freie, mündliche Erzählung ausgestaltet¹⁰, so dass sich die Spielhandlung im Wechselspiel des erzählerischen Rahmens mit den Entscheidungen der Spieler:innen entwickelt¹¹.

Das phantastische Rollenspiel ermöglicht aber nicht nur, es fordert diese beständige, aktive und schöpferische Mitgestaltung von den Spielenden ein, denn ohne sie entwickelt sich das Spiel nicht weiter¹². Dieser ‚Zwang‘ zur permanenten Produktion macht die

Das phantastische Rollenspiel als polyästhetisches Medium einer Szenekultur

Teilnehmenden zu Schöpfenden und Beobachtenden zugleich und dergestalt zu wirklich „Teilhabenden“¹³ – neben der Gestaltungsfreiheit eröffnet also auch das Merkmal der *Partizipation* den Spielraum für genuin ästhetisches Handeln.

In der Zusammenschau mit seinen weiteren Strukturmomenen ästhetischer Praxis¹⁴, insbesondere der Symbolschöpfung in Gestalt der Spielfiguren und der Immersion als ausgemachtem Spielziel, charakterisiert sich das *pen-and-paper* als eine ästhetische Praxis, die sich im schöpferisch-entwickelnden Reden darstellt. Entsprechend ist das freie Erzählen sein ästhetisches Verfahren und die Form der ästhetischen Produktion, das Erzählprodukt, die Spielhandlung, das ästhetische Produkt.

Das Spiel als Struktur, als kognitives Modell und Gestaltungsform nimmt in der Theorie der Ästhetischen Bildung ohnehin eine prominente Rolle ein – als fortwährender Prozess des sinnstiftenden Kombinierens bildet es sinnbildlich das Strukturmodell ästhetischer Erfahrung überhaupt ab. Umgekehrt verdeutlicht gerade die ästhetische Tätigkeit auch, dass Spielen eben nicht nur leichtfertig-ziellose Beliebigkeit bedeutet, sondern eine produktive Auseinandersetzung ermöglicht¹⁵.

Interdisziplinäre Spiel-Ästhetik

Das phantastische Rollenspiel als Untersuchungsgegenstand ist interdisziplinär – aber auch die Bestimmung seiner ästhetischen Struktur ist nur über mehrere theoretische Zugänge möglich. Für das *pen-and-paper* mit seiner Praxis des partizipatorischen¹⁶ Erzählens prägt Schmidt den Begriff der *nichtlinearen Erzählform*¹⁷. Der zentralen Bedeutung der Narration¹⁸ wegen zeigen sich in ästhetischer Hinsicht dennoch einige Gemeinsamkeiten mit der Literaturtheorie¹⁹ – und die Erzählung wird im Spiel auch unzweifelhaft in Anlehnung an quasi-literarästhetische Gesichtspunkte konstruiert²⁰. Insofern sind literarästhetische Kriterien bei der Bestimmung der ästhetischen Struktur von Rollenspielen auch wesentlich. Ganz ähnlich der in der Literaturtheorie formulierten Kriterien für die Unterscheidung von hoch- und trivialliterarischen Werken könnten also auch Qualitätsmerkmale für die inhaltliche Gestaltung des phantastischen Rollenspiels abgeleitet werden.

Um eine gemeinsame Spielsituation und die konstitutive Erzählung überhaupt zu schaffen, bedienen sich Spielende unterschiedlicher kommunikativer Mittel²¹ – vor allen Dingen Mimik, Gestik und natürlich der Sprache²². Diese findet insbesondere in Form der spontanen direkten Rede Anwendung: Spieler:innen nutzen sie gern in der Rolle ihrer Avatare, und begleiten sie mit entsprechender Mimik, Gestik und Prosodie²³, um die Spielfigur von der eigenen Persönlichkeit abzugrenzen. Dem Literarischen entlehnte Qualitätskriterien wie die vorgenannten müssen also von Kriterien aus dem darstellenden Bereich flankiert werden: Die Verkörperung der eigenen Avatar-Figur kann hinsichtlich ihrer dramatischen Qualitäten bestimmt werden – so beispielsweise die Ausdrucksstärke der figurentypischen Mimik und Gestik, eine eigene Prosodie in Form eines bestimmten Akzents, vor allem aber auch die verbale Elaboriertheit der spontanen Spiel-Beiträge.

Dies akzentuiert die Schnittmenge der ästhetischen Struktur des phantastischen Rollenspiels mit den Ausdrucksformen anderer künstlerischer Disziplinen, des Films, aber, vor allem, des Theaters: Ein entsprechend aufwendig inszeniertes Spiel ist genauso eine ganzheitliche ästhetische Erfahrung fast im Sinne der Polyästhetik – und der in der Rezeptionsästhetik formulierten Idee der Polyvalenz²⁴ eines ästhetischen Gegenstandes: Das phantastische Rollenspiel als Medium kann Inhalte auf verschiedenste Weise inszenieren, abhängig auch von seiner Erscheinungsform, und dabei ganz unterschiedliche ästhetische Profile ausbilden. Die Unterschiedlichkeit in den möglichen ästhetischen Profilen erklärt sich aus der Vielfalt der Konfigurationen, in denen das phantastische Rollenspiel seine Strukturmerkmale *Spielwelt*, *Teilnehmende* (in den Funktionen *Spieler:innen* oder *Spieleitung*), *Spieldurchführung*, *Partizipation*, *Erzählung*, *Regelwerk* realisieren kann, und aus deren jeweiligen Interdependenzen.



Die Erscheinungsform *pen-and-paper* beispielsweise setzt ihren Schwerpunkt beim (mündlichen) Erzählen – dementsprechend spielen literarästhetische Aspekte bei der Betrachtung der Spielhandlung und der Figurendarstellung eine besondere Rolle. Das LARP dagegen bezieht den gesamten Bereich der körperlichen Aktion mit ein – die Figur wird im wahrsten Sinne *verkörpert* und über diese und die Mittel der direkten Rede hinaus durch einen spezifischen Habitus, nicht selten auch über ein Kostüm dargestellt. Die Spielhandlung selbst wird in einer vorbereiteten Spielumgebung nur aushilfsweise erzählt, statt dessen vor

Das phantastische Rollenspiel als polyästhetisches Medium einer Szenekultur

allem physisch ausagiert – zwar nicht vor Publikum und mit Aufführungscharakter, was es vom Theaterspiel im engeren Sinne unterscheidet, aber gewissermaßen doch auf einer Bühne, nämlich vor Augen der anderen Mitspielenden, die neben Akteur:innen eben auch Betrachter:innen sind. Aus der Tradition der darstellenden Künste stammende Kriterien müssen also bei der Bestimmung ästhetischer Gehalte entsprechend stärker gewichtet werden – dazu zählen dann vollständig und konsequent auch der Bereich des Kulissenbaus, vor allem aufseiten der Spielleitung, sowie der Kostüm- und Maskenbildnerei, insbesondere hinsichtlich der Funktion von Spieler:innen.

Bereits dieser kurze Aufriss macht deutlich: Es ist notwendig, unter den ästhetischen Kriterien Schwerpunkte zu setzen – die unterschiedlichen Erscheinungsformen phantastischen Rollenspiels erfordern eine je unterschiedliche Gewichtung, um dem individuellen ästhetischen Profil der jeweiligen Erscheinungsformen gerecht zu werden.

Die aufgezeigten ästhetischen Bezüge zu verwandten Medien illustrieren die polyästhetische Struktur, die das Medium kennzeichnet, und die ihm diese Wandelbarkeit möglich macht. Die Komplexität des phantastischen Rollenspiels leitet sich aus der Variabilität der Strukturmerkmale her, mit denen es in Erscheinung tritt. Und diese zeigt ihrerseits wiederum ein hochgradig wandelbares ästhetisches Profil, das die Betrachtung mit seinen je eigenen Möglichkeiten herausfordert. Es erklärt sich auf diese Weise aber auch die enorme Faszinationskraft dieser Spielform, die ihre Fans in einer polysensorischen Phantasmagorie neue Welten entwerfen und erkunden lässt. Im Folgenden soll nun zunächst der ästhetische Modus dargestellt werden, innerhalb dessen sich die Wandelbarkeit des phantastischen Rollenspiels entfaltet, und sodann der Anschluss an seine Fan-Szene hergestellt wird.

Das Phantastische als ästhetischer Modus einer Szenekultur

Das Gestalten fiktionaler Welten, das im Rollenspiel wesentlich ist, ist ein Leitmotiv des Phantastischen²⁵. Es zeigt sich darin zugleich auch als ein ästhetisches Paradigma, das nicht gattungs- oder gar mediengebunden ist, sondern seine Darstellungsmittel in Abhängigkeit von seinem Kontext entwickelt²⁶.

Als ästhetischer Modus kennzeichnet sich das Phantastische durch eine Reformulierung der empirischen Realität in treffenden Bildern. Diese Bildlogik muss stringent und in sich kohärent komponiert sein, um als qualitätsvolle ästhetische Gestaltung zu gelten – dies setzt voraus, dass der Gegenstand im realweltlichen Vorbild sehr genau durchdrungen wird und die bildliche Übersetzung ihn in seiner inneren Struktur wiedergibt. Erst dann kommt die ‚Macht‘, aber auch die intellektuelle Qualität des Phantastischen im vollen Umfang zur Wirkung: das Deuten und Erklären der vorgenommenen Wirklichkeit in einer hohen Anschaulichkeit²⁷, der *phantastischen Bebilderung*.

Zwar kommt das Phantastische nur in den entsprechenden Rollenspiel-Genres explizit zum Tragen, aber diese stellen zum einen

das Gros der (kommerziell) angebotenen Spielwelten dar²⁸ – zum anderen handelt es sich auch bei fiktiv-realistischen Settings um eine bildliche Gestaltung kognitiver Inhalte, die der inneren Logik der ästhetischen Produktion folgt. Insofern kann die phantastische Bildsprache hier zur Explikation der ‚Bebilderungs-Strategien‘ des phantastischen Rollenspiels an sich herangezogen werden – und daraus folgt, dass es in dieser Bildgebung sowohl universelle wie auch kulturspezifische Aspekte des menschlichen Erlebens spiegeln kann²⁹. Die ästhetische Kraft der phantastischen Bebilderung ermöglicht dem Medium die Aufladung der im Spiel gestalteten Bilder mit unterliegenden Themen und Stoffen, die über das konkret Erzählte hinaus verweisen.

Möglicherweise ist das Phantastische deshalb auch in der Pop-Kultur allgegenwärtig³⁰.

Die *Rollenspielszene* nimmt hier eine besondere Stellung ein, denn sie übt das Phantastische in seiner Erscheinungsform Rollenspiel als ästhetische Praxis aus³¹. Insofern charakterisiert sich diese Szene über eine komplexe ästhetische Orientierung – bedenkt man die polyästhetische Struktur des Mediums, wird deutlich, dass vor allem theatrale und literarische, aber auch bildnerische Kompetenzen in die Praxis dieser Freizeitgestaltung einfließen. Spielende begreifen ihr Hobby als entsprechend intellektuell wie ästhetisch anspruchsvolle Beschäftigung³². Dieser hohe Grad der Bewusstheit, mit der Rollenspieler:innen die Neu-Schöpfung und Beeinflussung ihrer Szenekultur und den Umgang mit ihren Elementen betreiben, macht sie in ästhetischer Hinsicht so interessant³³.

Die in der eigenen Spielrunde geteilten Spielerfahrungen bedingen wesentlich das Entstehen von Gemeinschaftsgefühlen und die (gruppen)identitätsstiftende Funktion, die kennzeichnend ist für Szenegemeinschaften überhaupt³⁴. In der Rollenspielszene sind diese Bindungen oftmals von besonderer Dauer und weisen eine hohe emotionale Qualität auf. Spielende begründen dies mit dem schöpferischen Prozess, der ihnen zugrunde liegt, und der mit zunehmender gemeinsamer Spielpraxis den Charakter einer *ko-verfassten, geteilten Mythologie*³⁵ entwickelt.

Die ästhetische Qualität des Phantastischen als Bebilderung übergeordneter Themen und Stoffe unterlegt den Spielhandlungen und den Szene-Aktivitäten einen Weltentwurf, der eine in der Fiktion formulierte Antwort auf reale Wirklichkeitsverhältnisse und sozialpolitische Herausforderung darstellt³⁶. Insofern ist das Spielen auch ein laien-philosophischer Reflex³⁷ (vgl. Mackay 2001: 72): Das phantastische Rollenspiel wird vor diesem Hintergrund zur ästhetischen Inszenierung eines Lebensgefühls³⁸ und lässt sich als Funktion des Ästhetischen in einer Szenekultur bestimmen, die eine eigene Selbst- und Weltwahrnehmung artikuliert³⁹. Das aktive schöpferische Gestalten, das sich an einem spezifischen ästhetischen Paradigma orientiert, ist dementsprechend definitorisch für das Selbstverständnis der Szene – neben der Spielaktivität an sich legen selbst entworfene Szenarien, Regelwerke oder Spielwelten Zeugnis davon ab, auch Portraits von Avataren sowie komplexe Spiel-Requisiten wie Stadt- und Lagepläne oder inner-narrative Dokumente⁴⁰. Die polyästhetische Struktur des Mediums strahlt so auf die spielbegleitenden Aktivitäten der Spieler:innen aus, die keinesfalls nur ‚Nebenprodukte‘ darstellen.

Das phantastische Rollenspiel als polyästhetisches Medium einer Szenekultur

len: Unabhängig von der Erscheinungsform des Rollenspiels, in dessen Kontext sie entstehen, dienen sie der Veranschaulichung, der Vertiefung, aber auch der Erprobung einzelner spielrelevanter Aspekte. So bereichern sie das Spielererlebnis und erhöhen die Spielqualität und sind insofern ebenso sehr Teil des Spielprozesses wie die Ereignisse des Spielterms.

Gerade diese Begleitprodukte stellen also Beispiele für das stark intermedial orientierte ästhetische Verhalten der Rollenspiel-Szene dar⁴¹ – eine logische Konsequenz der Struktur des Mediums, welche die Spieler:innengemeinschaft in ihren Szeneaktivitäten reflektiert.

Rollenspieler:innen kennzeichnen sich also durch das bewusste Entwickeln neuer, einzigartiger (weil gruppenspezifischer) kultureller Systeme – nach Huizinga ist das Spiel ein wesentliches ‚Begleit-Phänomen‘ von Kulturprozessen überhaupt, das sie in ihrer elementaren Struktur durchzieht und auf das sie sich wiederum bezieht⁴² (Huizinga 2006: 12).

Spieler:innen bewerten Spielqualität explizit danach, in welchem Umfang sie sich persönlich darin einbringen können⁴³. Entsprechend sind Ausdrucksfähigkeit und Vorstellungskraft Kennzeichen von Spiel-Expertise und damit von Status in der Szene⁴⁴ – also Fähigkeiten, die auch Grundlagen des ästhetischen Gestaltens sind. Die Bedeutung der ästhetischen Komponente, welche die Spielprodukte kennzeichnet, ist definitorisch für das Verständnis des (szene-)kulturellen Ansatzes der Rollenspieler:innen⁴⁵. Insgesamt ist das phantastische Rollenspiel so als eine ästhetische Praxis einzuordnen, die ein szenespezifisches, kulturelles Artefakt generiert.

Das phantastische Rollenspiel als künstlerisches Medium

Seine Status als Hobbytätigkeit könnte das phantastische Rollenspiel als künstlerische Disziplin leicht a priori disqualifizieren – ‚ernsthaftes‘ künstlerisches Schaffen im Rahmen erholsamer Freizeit-Beschäftigung scheint wenig plausibel. Der Einfluss von Formen der experimentellen Kunst – so der Performance oder, wiederum vor allem, des Theaters – auf das phantastische Rollenspiel allerdings ist evident⁴⁶.

Kunst ist ein Erkenntnismodus – eine Kommunikationsform, die sich der individuellen ästhetischen Profile von Urheber, Objekt und Rezipient:innen bedient. Je mehr der künstlerischen Strukturmerkmale ein Gegenstand aufweist, umso wahrscheinlicher ist es, dass es sich bei ihm um genuine Kunst handelt⁴⁷ – das Künstlerische ist eben eine relative Qualität, nicht eine absolute⁴⁸. Für das phantastische Rollenspiel nun erweist der Abgleich mit den Strukturmerkmalen des Künstlerischen⁴⁹ unbestreitbar das künstlerische Potential.

Die imaginären Gefühls- und Erlebenswelten ihrer Avatar-Figuren stellen in jedem Fall eine Bereicherung, mitunter aber auch eine faktische Veränderung der realen Gefühls- und Erlebenswelt der Spielenden dar⁵⁰, analog dem ästhetischen Erleben in Film, Literatur, vor allem aber im Theater. Die Erfahrungen aus der imaginären Spielwelt können auf die Wahrnehmung und Deutung der realen Welt zurückwirken, wie es für genuin ästhetische Prozesse kennzeichnend ist⁵¹. Dementsprechend ist das Spielen phantastischer Rollenspiele als die Gestaltung eines weiteren lebensweltlichen Areals zu verstehen und insofern als Ausdifferenzierung der Realwelt⁵²: Dies ergibt sich aus der mentalen Vertiefung des Rezipienten in die ästhetische Struktur des wahrgenommenen Phänomens, der Spielhandlung, ähnlich dem konzentrierten Betrachten eines Gemäldes oder dem Hineinbegeben in ein Bühnenspiel. Von Eskapismus distanzieren sich alle diese Formen ästhetischer Kontemplation, indem sie die eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand produktiv verändern und die im ästhetischen Raum gebundenen Erfahrungen so in die reale Wirklichkeit transportieren. Auf diese Weise offenbart sich die besondere Qualität ästhetischer Objekte und der ästhetischen Praxen, deren Gegenstand sie sind.



Das phantastische Rollenspiel als polyästhetisches Medium einer Szenekultur

Aufs Spiel setzen!

Das phantastische Rollenspiel ist, wenn vielleicht auch (noch) keine eigenständige Kunstform, so doch in jedem ein *künstlerisches Medium*. Damit ist Harviainen Postulat zuzustimmen, das Rollenspiel um seiner selbst und seiner inhärenten Möglichkeiten willen zu schätzen, nicht lediglich aufgrund seiner Ähnlichkeit zu etablierten künstlerischen Ausdrucksformen⁵³. Das Medium phantastisches Rollenspiel ist *kunstfähig*. Und dies liegt nicht zuletzt im Moment des Spiels begründet. Denn das phantastische Rollenspiel macht sich das Spielerische auf besondere Weise zu eigen: Der Spielprozess changiert zwischen Regelorientierung und

Freiheit – die Flexibilität der Vorgaben dient dem Strukturieren von Spontaneität und damit der größtmöglichen Originalität des Ausdrucks, sie eröffnet einen Spiel-Raum, der sich als ästhetisches Spannungsfeld darstellt. Dieses gilt es nur noch auszuloten. Das Theater tut dies in seinen zahlreichen Erscheinungsformen immer schon – und ist ebenso lang als Kunstform etabliert. Das phantastische Rollenspiel wartet bislang auf seinen Auftritt. Ob im Kontext der kulturellen Bildung, der Künste oder ihrer Vermittlung – es wird sich lohnen, auch weiterhin *aufs Spiel* zu setzen. In diesem Sinne: Bühne frei für die Möglichkeiten, die das phantastische Rollenspiel eröffnet!

Anmerkungen

1 vgl. Flöter, Laura S.: *Der Avatar – die Schatten-Identität. Ästhetische Inszenierung von Identitätsarbeit im phantastischen Rollenspiel*. Baden-Baden, Tectum 2018, S. 43–48, 94–97

2 Zu den Spezifika der Regelwerke von phantastischen Rollenspielen als Erscheinungsform von Gesellschaftsspielen vgl. Schmidt, David Nikolas: *Zwischen Simulation und Narration. Theorie des Fantasy-Rollenspiels*. Frankfurt a. M. u.a., Peter Lang 2012, S.58–63, 250–262

3 vgl. Schmidt 2012, S.53–54

4 vgl. Hardings, Tobias: *Immersion Revisited: Role-Playing as Interpretation and Narrative*. In: Donnis, Jesper; Gade, Morten u. Thorup, Linen [Hrsg.]: *Lifelike. Knudepunkt 2007*. Kopenhagen, Projektgruppen KP07 2007, S.25–33, S.31. Online als PDF unter <http://www.liveforum.dk/kp07book/>. Zugriff 08.08.2011, 12:56 h

5 Vgl. Schmidt 2012, 253

6 Vgl. Schmidt 2012, 253–254

7 Vgl. Schmidt 2012, 62

8 vgl. Flöter 2018, S. 43–44, 57–61, 117

9 vgl. Schmidt 2012, S.57

10 Zur Funktion und Bedeutung des mündlichen Erzählens als Kulturtradition im phantastischen Rollenspiel vgl. Flöter 2018, S.231–236

11 vgl. Schmidt 2012, S.57, S.287

12 vgl. Fromme, Johannes u. Biermann, Ralf: *Identitätsbildung und politische Sozialisation*. In: Zapf, Holger und Tobias Bevc [Hrsg.]: *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft*. Konstanz: UVK 2009, S.113–138, S.121

13 vgl. Flöter 2018, S.61–63

14 vgl. Flöter 2018, S.97–108

15 vgl. Kirchner et. al. 2006, S.23–24

16 vgl. Schmidt 2012, S.231

17 Schmidt 2012, S.285

18 Zum Begriff der Narration im phantastischen Rollenspiel als ästhetischem Phänomen vgl. Flöter 2018, S.194–201

19 Zur Analyse der narrativen Anteile der Spielform phantastischen Rollenspiels und seiner literarischen Potentiale im Rahmen literaturwissenschaftlicher und erzähltheoretischer Untersuchungsansätze vgl. Schmidt 2012

20 vgl. Schmidt 2012, S.55

21 vgl. Herbrik, Regine: *Die kommunikative Konstruktion imaginärer Welten*. Wiesbaden, VS 2011, S.138

22 Zur Funktion und Bedeutung der verschiedenen Kommunikationsformen und ihre Umsetzung in spielbezogene Handlungen vgl. Herbrik 2011

23 vgl. Herbrik 2011, S.155–158, S. 168–169

24 vgl. Kern, Peter Christoph: *Film*. In: Bogdal, Klaus-Michael u. Korte, Hermann [Hrsg.]: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 4. Auflage April 2006, München, dtv 2006, S.226

25 vgl. Kaulen, Heinrich: *Wunder u. Wirklichkeit: Zur Definition, Funktionsvielfalt u. Gattungsgeschichte der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Julit* 1/2004 (30), S.12–20, S.14

26 vgl. Mackay 2001, S.30

27 vgl. Haas, Gerhard: *Funktionen von Fantastik*. In: Knobloch, Jörg und Stenzel, Gudrun [Hrsg.]: *Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim, Juventa 2006, S.26–38, S.26–28

28 vgl. Schmidt 2012, S.94

29 vgl. Bowman, Sarah Lynne: *The Functions of Role-Playing Games. How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity*. Jefferson/North Carolina u.a., McFarland&Company 2010, S.23

30 vgl. Weinreich, Frank: *Fantasy. Einführung*. Essen, Oldib 2007, S.94

31 vgl. Flöter 2018, S.287–295

32 vgl. Fine, Gary Alan: *Shared Fantasy – Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago u.a., The University of Chicago Press 2002 [1983], S.38

33 vgl. Fine 2002, 239

34 vgl. Hitzler, Ronald u. Niederbacher, Arne: *Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, VS 2010, S.19

35 vgl. Bowman 2010, S.73

36 vgl. Flöter 2018, S.292

37 vgl. Mackay 2001, S.72

38 vgl. Flöter 2018, S.289

39 vgl. Flöter 2018, S.335–367–368

40 vgl. Hitzler u. Niederbacher 2010, S.126

41 vgl. Flöter 2018, S.295

42 vgl. Huizinga, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 20. Auflage. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 2006, S.12

43 vgl. Fine 2002, S.229

44 vgl. Fine 2002, S.240

45 vgl. Fine 2002, S.240

46 vgl. Bienia, Rafael u. Schlickmann, Gerke [Hrsg.]: *LARP und die (anderen) Künste. Aufsatzsammlung zum Mittelpunkt 2016*. Braunschweig, Zauberfeder 2016

47 vgl. Flöter 2018, S.380–382

48 vgl. Peez, Georg: *Einführung in die Kunstpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Band 16*, hrsg. von Werner Helsper et al. 2., überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Stuttgart, Kohlhammer 2005 [2002], S.102

49 vgl. Flöter 2018, S.378

50 vgl. Flöter 2018, S.149–174

51 vgl. Mackay 2001, S.129

52 vgl. Mackay 2001, S.131

53 vgl. Harviainen 2010, S.7–15, S.9–11

Die Jeux Dramatiques – Freiheit und Verbundenheit im Spiel

Jordis Overödder

Jeu (frz.), das Spiel, steckt bereits im Namen dieser besonderen Methode, die in der vielseitigen Theaterlandschaft ihren Platz hat. Ihr zentrales Element ist das spontane und selbstgestaltete Spiel. Die Jeux Dramatiques enthalten Aspekte des Theaters und grenzen sich doch von ihm ab.

In den *Jeux Dramatiques* ist das Spiel eine spontane Inszenierung, die nach Absprachen und Vorbereitungen nur einmal zur Aufführung kommt. Der Ablauf hat eine einfache Struktur und es gibt wenige Regeln. Als Spielimpulse dienen Texte aller Art, Musik, Gemälde u.v.a.m. Die Spielenden wählen ihre Rolle selbst und gestalten sie nach eigenem Ermessen. Rollen können mehrfach besetzt werden oder unbesetzt bleiben. Es müssen keine Texte gelernt werden, da eine Spielleitung das Spiel lesend oder erzählend begleitet. Die Spielenden nutzen nonverbale Ausdrucksmittel, wie Laute, Gibberich oder Gesten. Mit farbigen Tüchern und anderen phantasieanregenden Materialien werden die Spielplätze gestaltet und Verkleidungen improvisiert. Anders als im Theater gibt es keine Zuschauer*innen¹. Das Spiel findet in einem geschützten Raum statt. Es wird nicht bewertet oder kritisiert. Man kann praktisch nichts falsch machen. Die Freude am gemeinsamen, spontanen Spiel und das intensive Erleben der Spielenden stehen im Mittelpunkt. Dank der einfachen Struktur und der angstfreien Atmosphäre eignen sich die Jeux Dramatiques für Spielfreudige jeden Alters.

Herkunft

Die Methode *Jeux Dramatiques, Ausdrucksspiele aus dem Erleben*, wurde in ihrer heutigen Form von der Schweizer Theaterpädagogin Heidi Frei entwickelt. Bereits in den 1930er Jahren erprobte der französische Pädagoge Léon Chancerel kindgerechte Spielformen für das Kinder- und Jugendtheater. Er entwarf die *Jeux Dramatiques* in Abgrenzung zum „*jeu théâtral*“² als freies Spiel ohne Publikum, bei dem Spielfreude und persönliche Entwicklung im Vordergrund stehen. Heidi Frei³ lernte seinen Ansatz bei den Pfadfinderinnen kennen. In ihrer Arbeit entwickelte sie die Methode weiter und übertrug sie auch auf die Arbeit mit Erwachsenen. Wie Chancerel war Heidi Frei inspiriert von den Ideen des russischen Theaterpädagogen Konstantin J. Stanislavski. Die zirkuläre Ablaufstruktur, den „R-S-P-V-Zirkel“⁴, adaptierte Frei von Anna Halprin, deren Tanzworkshops sie in den USA besuchte. Die Musikpädagogin Mimi Scheiblauer prägte Frei mit ihrem Grundsatz: „Erleben – Erkennen – Benennen“⁵. Die Jeux Dramatiques fanden seit den 1970er Jahren in der Schweiz und in Deutschland Verbreitung, dann auch in Österreich, Russland und der Türkei.

Wie wird's gemacht?

Eine Spielleitung moderiert das Treffen. Sie strukturiert den Ablauf, weist auf die Regeln hin undachtet auf deren Einhaltung. Die wenigen klaren Spielregeln geben Sicherheit und tragen zur Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre bei. Eine Regel

lautet z.B.: „Du bestimmst, was und wie du etwas spielen willst. Du spielst so, wie du dich fühlst.“ Diese Freiheit lässt man auch den Mitspielenden, gibt ihnen keine Anweisungen. Niemand soll korrigiert, verlacht oder verletzt werden. Die Spielenden achten in der Ausgestaltung ihrer Rolle lediglich auf die von Mitspielenden formulierten Spielwünsche und Grenzen. Der einfache, klare Ablauf gliedert sich in folgende vier Schritte des „R-S-P-V-Zirkels“⁶:

R= Rohstoff, Themenfindung

Das Thema richtet sich nach Interessen und Bedürfnissen der Gruppe. Entweder schlägt die Spielleitung etwas vor oder die Gruppe wählt aus eigenen Ideen aus. Als stoffliche Grundlage dienen Texte aller Art, Lyrik, Märchen, Musikstücke und andere Kunstwerke, Themen, zu denen Assoziationen gesammelt werden. Prinzipiell ist alles spielbar.



Die Jeux Dramatiques – Freiheit und Verbundenheit im Spiel

S= Spielvorbereitung

Kurze Einstiegsspiele wecken die Spielfreude und lassen die Gruppe zusammenfinden. Hinführungsspiele stimmen auf das Thema ein und geben Gelegenheit, Ideen zu sammeln und Rollen oder Szenen vorab auszuprobieren. In der folgenden Rollenwahlrunde wählen die Spielenden ihre Rolle selbst aus. Doppelbesetzungen und Auslassungen sind möglich. Auch Abstraktes ist spielbar, z.B. „die Hoffnung“. Die Anordnung der Spielorte und der grobe Ablauf werden vereinbart. Die Mitspielenden gestalten ihre Spielorte und verkleiden sich mit farbigen Tüchern. Kurz vor dem Spiel stellen sich die Spielenden in ihrer Rolle vor. Sie können Spielwünsche äußern und Grenzen setzen, was ihnen im Spiel nicht widerfahren soll.

P= Praktische Durchführung im Spiel

Die Spielleitung eröffnet und beendet das Spiel mit einem Klangzeichen (Gong). Das Spielgeschehen orientiert sich am Spieltext, der von der Spielleitung begleitend gelesen oder erzählt wird. Das sogenannte „freie Spiel“ folgt keinem Text, ggf. nur vorherigen Absprachen. Die Spielleitung nimmt Impulse der Spielenden auf und greift bei Bedarf lenkend ein.

V= Verarbeitung im Nachgespräch

Nach dem Spiel treffen sich die Spielenden zum Nachgespräch im Kreis. Alle Spieler*innen können berichten, was sie selbst im Spiel erlebt haben. Die anderen hören zu, ohne zu bewerten.

Eine phänomenologische Perspektive auf das Spiel

Die Phänomenologie nach Edmund Husserl gewinnt Erkenntnisse über Gegenstände, indem sie untersucht, wie Dinge uns erscheinen und wie wir sie erleben. Hans Scheuerl fand in seiner phänomenologischen Betrachtung zeitgenössischer Spiele sechs Merkmale, die die Erfahrung des *Spiels* kennzeichnen⁷:

1. Freiheit: Spiel ist frei von äußeren Anforderungen und Zwängen. Es verfolgt keine Absicht, kein äußeres Ziel. Es ist selbstzweckhaft.
2. Innere Unendlichkeit: Ein Spiel könnte unendlich fort dauern, würden Bedingungen der realen Welt es nicht daran hindern. Spielen ist Genuss. Man wird des Spielens nicht satt, nur müde.
3. Scheinhaftigkeit: Frei von den Zwängen der Realität, von Materialität und physikalischen Kräften erhebt sich das Spiel über die Dinge und Körper und spielt über sie hinweg. Es erscheint auf einer eigenen, gleichsam schwebenden Ebene.
4. Ambivalenz: Das Spiel bedarf einer maßvollen Spannung, wie ein Pendeln zwischen Schein und Realität, zwischen Oberflächlichkeit und „heiligem Ernst“. Vereinseitigung zerstört das Spiel.
5. Geschlossenheit: Spiel schließt sich zur Realität hin ab. Es unterliegt einer Eigengesetzlichkeit. Es braucht Regeln und Maß. Ein Regelbruch zerstört das Spiel durch Grenzüberschreitung zur Realität hin.
6. Gegenwärtigkeit: Als „stehende Bewegung“⁸ bleibt das Spiel auf der Stelle. In der Realität vergeht messbare Zeit, im Erleben sind die Spielenden zeitvergessen. Spiel schafft nichts. Es erfüllt sich im Hier und Jetzt.

Scheuerl beschreibt das Spiel als eine „Bewegungsform“⁹, die ein Tun erfordert, sich jedoch nicht in diesem erschöpft, „sondern

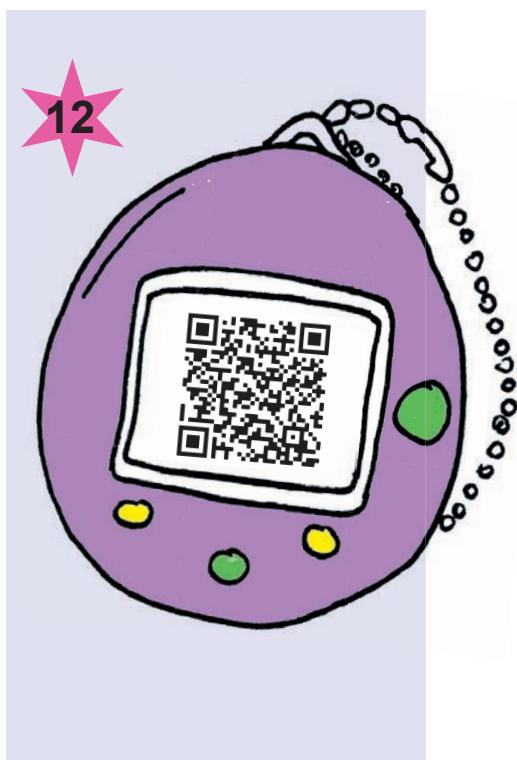
erst geglückt ist, wenn sie sich [...] verselbständigt“¹⁰. Zum faktischen Tun gehört die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen. In den *Jeux Dramatiques* sind das ein geschützter Raum, ungestörte Zeit, Materialien mit Aufforderungscharakter und wenige einfache Regeln, die Struktur geben und leicht zu merken sind. Neben dem vorbereitenden Tun, dem Bauen und Verkleiden, sind auch die Bewegungen und Gesten im Spiel noch nicht das *Spiel*, sondern dienen seiner Ermöglichung. Das faktische Tun „gibt nur Impulse, damit ein Geschehen, von selbst entstehe“. Dieses Geschehen aber vollzieht sich auf einer anderen Ebene als das Tun: Es ist „scheinhaft“, während das Tun als solches immer „real“ bleibt.¹¹ Das „Tun“, die Aktivität, ist nach Scheuerl nur die eine Hälfte des Spielgeschehens. Das „Lassen“ sei die unabdingbare zweite Hälfte. Das Spiel hat ein pathisches Element¹². Es ist ein Widerfahrnis, ein Wagnis, dem man sich hingibt. Das Spiel zieht einen in Bann.

Freiheit und Verbundenheit

Heidi Frei betont mit ihrem Motto: „Geschehen lassen, entstehen lassen“ das Eröffnen von Freiräumen. Diese zeigen sich in der freien Rollenwahl, der selbstbestimmten Ausgestaltung der Rolle, im bedeutungsoffenen Material mit Aufforderungscharakter. Die freie Rollenwahl eröffnet die Möglichkeit der Entscheidung: Wer oder was will ich sein? Was brauche ich für mich? Was möchte ich ausprobieren, wo an meine Grenzen gehen? In unserer Leistungsgesellschaft gerät das Entscheiden müssen oft zur Belastung, insbesondere wenn es mit eigenen Bedürfnissen konfiguriert. Die *Jeux Dramatiques* dienen jedoch nicht den Ansprüchen von Leistung und Erfolg, sondern der Rückbesinnung auf die eigene Befindlichkeit, den eigenen Bedürfnissen und Interessen. Man entscheidet frei von äußeren Anforderungen. Unabhängig von der körperlichen Konstitution kann man jede Rolle wählen¹³. Die eigene Darstellung muss nicht für andere lesbar sein.

Auch die Ausgestaltung der Rolle steht den Spielenden in weiten Teilen frei. Darin liegt Selbstbildungspotenzial, denn die Spielenden entdecken neue Facetten ihrer Persönlichkeit. Die Gestaltungsfreiheit erfährt Grenzen durch die Eigengesetzlichkeit des Spiels. Die Spielvorlage skizziert die Rolle, der Plot steht in groben Zügen fest. Die Mitspielenden äußern Wünsche und Grenzen. Eine Missachtung dieser Spielvorgaben ließe das Spiel in Ernst oder Alberheit umschlagen, die Realität bräche herein. Der Rahmen schränkt aufs Nötigste ein und lässt so viel Spielraum wie möglich. Freiheit liegt auch in den sinnlich ansprechenden und bedeutungsoffenen Materialien. Mit ihnen lassen sich phantasievolle Raumgestaltungen und Verkleidungen gestalten. Im Spiel werden die Gegenstände beseelt und können vielfältige Bedeutungen erlangen.

Neben der Freiheit schaffen die *Jeux Dramatiques* auch eine besondere Verbundenheit unter den Mitspielenden. Das gelingt durch die im Folgenden ausgeführten Spezifika der Methode, die egalitäre Struktur, die von gegenseitiger Achtung geprägte Haltung, die Zwischenleiblichkeit, den Verzicht auf Sprache und das gemeinsame Nachgespräch.



Die Jeux Dramatiques – Freiheit und Verbundenheit im Spiel

nitive Verarbeitung tritt zurück. Man nimmt die Mitspielenden und sein eigenes Erleben facettenreicher wahr.

Verbindenden Charakter hat auch das Nachgespräch. Über das gemeinsam Erlebte zu sprechen ist für die Teilnehmenden meist ein besonderes Bedürfnis. Im Nacherzählen können die Spieler*innen ihre Gefühle und Gedanken zum Erlebten mitteilen und erfahren von den anderen, wie es ihnen ergangen ist. Das bringt oftmals besondere Einsichten und Erkenntnisse hervor, fördert gegenseitiges Verständnis und schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl.

Anwendungsbereiche

Die *Jeux Dramatiques* erfordern keine Vorkenntnisse. Die Methode eignet sich für alle Altersgruppen. Dank der einfachen Struktur und den wenigen, Orientierung gebenden Regeln fällt die Teilnahme auch Menschen mit besonderen Bedürfnissen, z.B. aufgrund von Beeinträchtigungen oder Sprachbarrieren, leicht. Der Verzicht auf Verbal sprache im eigentlichen Spiel kann z.B. in der Logopädie oder in der Arbeit mit Migrant*innen ein enormer Entlastungsfaktor sein. Die Vorbereitung und das Nachgespräch schaffen dagegen Anlässe zur Sprachförderung. Die wertschätzende Haltung und das wertfreie Annehmen von dem, was die Spieler*innen einbringen, bindet alle ein. Die *Jeux Dramatiques* lassen sich zur Einführung ins Theaterspiel nutzen, zur Improvisation und Rollenentwicklung, zur Ideensammlung für ein späteres Stück. Mit Beginn der Regiearbeit für eine Aufführung vor öffentlichem Publikum verlässt man den bewertungsfreien Raum der Methode hin zur Theaterarbeit.

Die *Jeux Dramatiques* schaffen mit ihrem einfachen Regelwerk und den klaren Aufbaustrukturen Rahmenbedingungen, um ein gemeinsames Spiel zum ‚Schweben‘ zu bringen. Frei von Leistungsansprüchen können sich die Spielenden ganz auf die Begegnung mit den anderen und ihr Erleben konzentrieren. Das Spiel öffnet Freiräume zur Gestaltung und Entwicklung. Es kann Erholung sein, heilende Wirkung haben und durch die Besinnung auf eigene Bedürfnisse neue Kräfte wecken. Das gemeinsame Erleben und der Austausch darüber bringen Menschen mit sich selbst und mit anderen in Verbindung.

Die *Jeux Dramatiques* sind egalitär strukturiert. Die Spielleitung versteht sich als Moderation¹⁴. Alle sind an der Spielgestaltung beteiligt. Entscheidungen werden einvernehmlich getroffen. Darin zeigt sich die von Respekt und gegenseitiger Achtung geprägte Grundhaltung¹⁵. Diese prägt oft über das Spiel hinaus auch den alltäglichen Umgang. Eingebettet in diese achtsame Haltung können leibhaftige Begegnungen und Berührungen heilsam sein. Sich gegenseitig berühren und spüren zu können ist für Menschen von essentieller Bedeutung, auch wenn körperliche Nähe wegen Pandemie und erschütternden Berichten über sexualisierte Gewalt zunehmend tabuisiert wird. Lustvolles Kämpfen, Not und Bedrängung, eine rettende Hand, eine tröstende Umarmung am eigenen Leib zu erfahren ermöglichen tiefe Formen des Erlebens. Im Spiel selbst wird auf wörtliche Rede verzichtet. Der Fokus richtet sich auf die nonverbale Kommunikation, wie Gestik, Mimik, Körpersprache, und die Atmosphäre. Die kogni-

Anmerkungen

1 Es kann Aufführungen vor „teilnehmenden Zuschauer*innen“ geben, einem wohlwollenden Publikum, das im Sinne der Methode keine Kritik übt.

2 Chancerel, Léon (1936): *Jeux Dramatiques dans l’Éducation*. Paris: Librairie Théâtrale.

3 Vgl. Frei, Heidi (2016): *Die Vision vom eigenständigen Theater*. In: Marion Seidl-Hofbauer, Myrtha Frei, Maud Kreisel (Hg.): *Theater spielen. Jeux Dramatiques*. Köln: Maternus Verlag, S. 9-11.

4 Ebd., S. 10.

5 Ebd., S. 10.

6 Vgl. Arbeitsgemeinschaft *Jeux Dramatiques* (1984): *Ausdrucksspiel aus dem Erleben 1*, Bern: Zytglogge.

Frei, Heidi (1990): *Jeux Dramatiques mit Kindern 2*, Bern: Zytglogge.

Seidl-Hofbauer, Marion; Frei, Myrtha; Kreisel, Maud; Frei, Heidi (Hg.) (2016): *Theater spielen. Jeux Dramatiques*, Köln: Maternus.

7 Vgl. Scheuerl, Hans (1994): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, 12. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

8 Bally, Gustav (1966): *Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch*, 2., überarb. u. erg. Aufl., Basel u. Stuttgart: Schwabe.

9 Scheuerl (1994), a.a.O., S. 202.

10 Scheuerl (1994), a.a.O., S. 202.

11 Scheuerl (1994), a.a.O., S. 121, Herv.i.O.

12 Pathisch im Sinne von ‚Erleiden‘.

13 Z.B. wählt ein junger Mann die Rolle einer gebrechlichen Alten.

14 In pädagogischen Kontexten lassen sich hierarchische Strukturen nicht gänzlich überwinden. Das wäre auch unangebracht.

15 Menschliches Handeln ist immer von Macht und Gewalt durchzogen. Das soll hier möglichst reduziert werden.

Puppen Spiel Dinge

Zu theoretischen Konzepten des Spiels im Puppen-, Figuren- und Objekttheater

Gerd Taube

Zunächst erscheint alles ganz einfach: Ein Puppenspieler spielt mit Puppen. So simpel könnte das Konzept des Spiels im Puppentheater erklärt werden. Beim zweiten Hinsehen erweist sich dieser Erklärungsversuch als tautologische Falle. Was heißt es denn genau, mit Puppen zu spielen? Und was verstehen wir heute eigentlich unter Puppentheater? Ein Blick in die Praxis der Theaterform, offenbart eine Vielzahl von Selbstbezeichnungen: Figurentheater, Objekttheater, Materialtheater, Animationstheater, Bildertheater oder Theater der Dinge sind nur einige davon. Dabei geht es längst nicht mehr ausschließlich um das Verständnis der gespielten Puppe als Verkörperung einer Rollenfigur. Und zugleich wird diese Theaterform in ihren zeitgenössischen Konzepten nicht mehr allein als Verschmelzung von Bildender und Darstellender Kunst begriffen. In der zeitgenössischen künstlerischen Praxis der Theaterform mit den vielfältigen Selbstbezeichnungen umfasst das, was sich selbst nur in seltenen Fällen noch als Puppentheater begreift und bezeichnet vielmehr einen weiten, transdisziplinär zu nennenden Bereich der performativen Gegenwartskunst, in dem Objekte ins Wechselspiel mit Performer*innen und Zuschauer*innen gebracht werden, in ein Wechselspiel der Körper also.

Das Wechselspiel der kopräsenten Körper

Wendet man das Konzept der autopoietischen Feedbackschleife – ein zentraler Begriff aus Erika Fischer-Lichtes Ästhetik des Performativen – auf dieses Wechselspiel an, erkennt man, dass die Feedbackschleife sich nicht nur auf das Verhalten der kopräsenten Darsteller*innen und Zuschauer*innen beziehen kann, sondern sich gleichsam im Dreieck von Performer*in, Ding („Puppe“) und Zuschauer*in bewegt. Das Verhalten der Performer*in gegenüber dem Ding beeinflusst das Ding in der Wahrnehmung der Zuschauer*innen genauso wie das vom Performenden initiierte und vom Zuschauenden imaginierte „Verhalten“ des Dings diese Wahrnehmung beeinflusst und das Verhalten der Zuschauer*innen auf diesen Prozess zurückwirkt.

Dieses Wechselspiel der kopräsenten Körper wird also von dem mit einem leblosen Objekt spielenden Subjekt (Performer*in) durch seine performative Tätigkeit in Gang gesetzt. In jenen Konzepten, in denen dem leblosen Ding durch diese Tätigkeit das Verhalten eines lebendigen Wesens zugewiesen wird, ist der Prozess der Animation des fremden Körpers der Puppe ausschlaggebend für die Wahrnehmung des Leblosen als etwas Lebendiges mit eigenem Willen durch den Zuschauenden. Erst durch sein Mitspielen, seine Wahrnehmung, seine Imagination des Leblosen als lebendiges Wesen entsteht die Grundlage für das theatrale Ereignis der Aufführung.

Animation als spielerischer Vorgang

Insofern wäre für diese Konzepte der Prozess der Animation als spielerischer Vorgang zu betrachten. Und zwar in dem Bewusstsein, sich damit dem Begriff des Spiels nur in einem Teilstreich der gegenwärtigen künstlerischen Praxis zu nähern. Denn das Ziel der Animation ist die Erzeugung einer scheinbar selbstständig agierenden Bühnenfigur. Das Puppenspiel wird in diesem Zusammenhang als darstellende Tätigkeit begriffen. Konstituierend für die Verknüpfung zwischen dem leblosen Ding und der Tätigkeit des Puppenspielers ist die Kommunikation zwischen Spielendem, Puppe und Zuschauendem. Konstanza Kavrakova-Lorenz, Regisseurin, Ausstatterin, Hochschullehrerin und in den 1980er und 1990er Jahren eine der führenden Theoretikerinnen des Puppentheaters, hat das Ergebnis der Animation der Puppe durch den Spielenden so beschrieben:

„Als Ergebnis dieser Verknüpfung entsteht eine erlebbare subjektbezogene Figur, die weder mit der Puppe noch mit dem Darsteller identisch, sondern ein Anderes ist, das in der Phantasie des Zuschauers seine einmalige Vollendung und Verwirklichung erfährt, denn dort, durch seine Subjektivität bereichert, wirkt es.¹

Es ist also nicht nur ein Spiel, das vorgeführt wird, sondern das Spiel der Verlebendigung oder Umwandlung des Dings in etwas scheinbar Lebendiges ist die Voraussetzung für die gezeigte Handlung als das Verhalten der durch Animation konstituierten Figuren, ihre Beziehungen untereinander und zu den Zuschauenden. Für diese Wirkung der Animation ist nicht die Bewegung des leblosen Materials infolge der Manipulation durch den Puppenspieler entscheidend, sondern die kommunizierende Interaktion des Menschen mit den Dingen, durch die spezifische Eigenarten der Dinge behauptet werden.

Das Spiel mit den Dingen

Die Puppe ist insofern die Sonderform eines Dings auf der Bühne. In Gestalt und Funktion einem lebendigen Wesen, Mensch, Fabelwesen, Tier nachgestaltet, oder als anthropomorphisierter Gegenstand beschaffen. Im Objekttheater, das inzwischen auch Theater der Dinge genannt wird, sind Gegenstände jeder Art, Form und Funktion Spielpartner der Performer*innen, egal ob sie hergestellt oder Naturmaterial sind. Das Objekttheater entstand als théâtre d'objet in den 1980er Jahren in Frankreich und einer der Protagonisten dieser Theaterform, der französische Objekttheaterkünstler Christian Carrignon, bezieht sich in sei-

Puppen Spiel Dinge

ner *Kleinen Geschichte des Objekttheaters* direkt auf Marcel Duchamps Konzept des „Ready Made“ in der Bildenden Kunst.

„Damit haben wir eine Perspektive, die uns einen historischen Zusammenhang gibt: das Objekttheater, das mit den ‚Ready Mades‘ spielt. Und einen Unterschied zum Puppentheater: Die Objekte sind erkennbar vorfabriziert, sie sind niemals umgeändert, sie werden nach den Bedeutungen ausgewählt, die sie in sich selber tragen.“²

Dieser Charakter der Gegenstände, bestimmt durch ihre Materialität, ihre Konstruktion, ihre Konsistenz, ihre Funktion und ihre womöglich durch Gebrauchsspuren erahnbare Geschichte, weckt allein durch die Anwesenheit der Dinge im Kontext einer Theateraufführung oder Performance Assoziationen, Emotionen, Erinnerungen bei den Zuschauer*innen, die den Dingen imaginäre Biografien zuweisen und damit, wie im Puppentheater, zu Mitspielern werden. Weitere Bedeutungsschichten kommen hinzu, wenn ein*e Performer*in mit den Dingen spielend in Dialog tritt und die Rolle der Gegenstände als „Kristallisierungspunkte der Vorstellungskraft“³ verstärkt. Melanie Sowa, Puppenspielerin, Puppenbauerin, Regisseurin und Hochschullehrerin, spricht von einer Erweiterung des Dialogs im Theaterspiel mit den Dingen:

„Im Spiel mit dem Objekt wird der Dialog ausgeweitet. Nicht nur die ‚Physiognomie des Objektes‘, sondern dessen gesamte visuelle Codierung muss der Spieler erfassen und sich davon sowohl bei der Animation als auch beim Verfassen des gesamten Bühnengeschehens leiten lassen. Nur wo ich die Objekte als gleichberechtigte Spielpartner visioniere und mich als Spieler auf ihre Eigenheiten und ihre Sprache einlasse, werden sie zu Mitschöpfern der Geschichte.“⁴

Die Beschaffenheit der Objekte, ihre Ikonografie und ihre narrativen Möglichkeiten sind also von enormer Bedeutung und müssen vom Spielenden im Spiel mit ihnen erkundet werden. Dabei werden Mensch und Ding zu gleichberechtigten Spielpartnern. Die Transformation des Dings in einen Mitspieler beruht auf der Fähigkeit des Spielenden, diese Gleichberechtigung zu akzeptieren. Die Umwandlung in etwas anderes wird so vorbereitet und erfolgt in der Fantasie des dritten Mitspielers, des Zuschauenden.

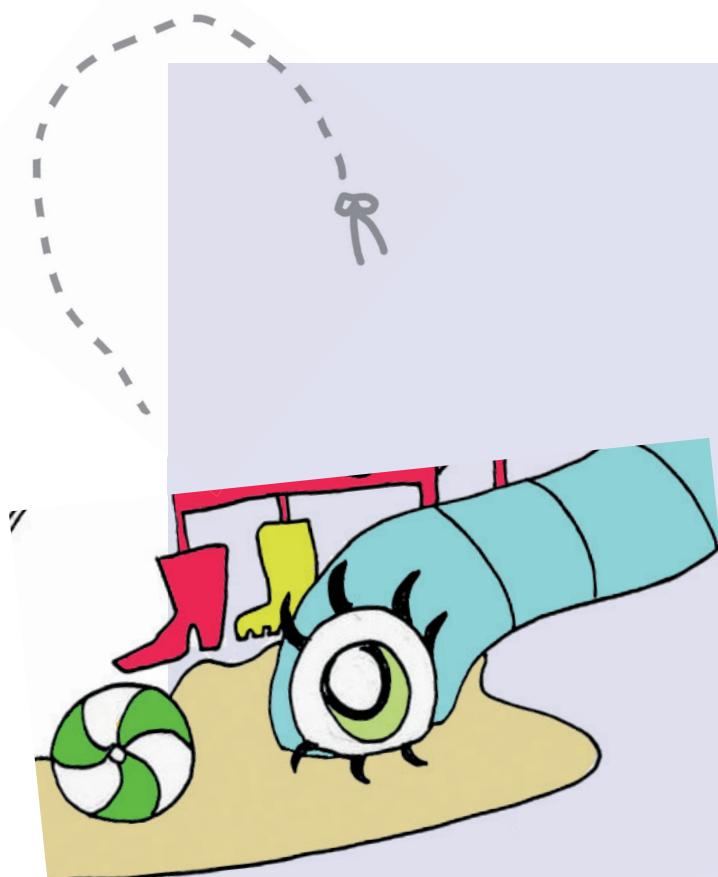
Aushandlung von Körperbildern – Wechselspiel der Körper

Die bisher skizzierten Konzepte des Spiels im Puppentheater und im Theater der Dinge haben eines gemeinsam: der Zuschauende wird als, das Spiel der Akteure mit den Puppen und Dingen entschlüsselnder Mitproduzent der Aufführung verstanden. Dieses semiotische Rezipienten-Konzept kritisiert die Theaterwissenschaftlerin und Hochschullehrerin Meike Wagner, weil es „das Verhältnis zwischen dem Akteur- und dem Betrachterkörper in Hinsicht auf eine körperfgenerierende Wirkung nicht beschreiben“⁵ könne. Daher stützt sie sich

„[...] auf eine phänomenologisch geprägte Medientheorie, die von einem körperlichen Wahrnehmungsvorgang als Wechselspiel zwischen *Wahrnehmen* und *Wahrgenommen werden* ausgeht und so den Betrachter als betroffenen, nicht nur als bedeutungsgenerierenden Körper fokussiert.“

Was sie als komplexes und stark abstrahierendes analytisches Konzept vorschlägt, hat inzwischen auch in der künstlerischen Praxis Widerhall gefunden. So ist das Mission Statement des Studiengangs Figurentheater an der Stuttgarter Hochschule für Musik und Darstellende Kunst mit dem Titel „Brüchige Körper“ überschrieben und die Lehrenden zeigen sich in dem Text dem Aspekt der Aushandlung von Körperbildern im zeitgenössischen Puppen- und Figurentheater verpflichtet:

„Wir spielen als Figurenspieler mit Konstruktionen und Dekonstruktionen von Körperbildern: Fremdkörper, Kunstkörper, Objektkörper. Puppenkörper sind Körperabbildungen, Körperbilder. [...] Eine der Herausforderungen für das Figurentheater heute ist, sich auf das weite Feld der Körperdiskurse zu beziehen. Reaktionen auf die zeitgenössische Erfahrung einer brüchigen Körperlichkeit, wie sie bereits seit den 1990er Jahren in verschiedenen Körperdiskursen thematisiert wurde, röhren an den Wesenskern dieser Kunstform.“⁷



Puppen Spiel Dinge

Der Grundgedanke der „Medialität des Theaters“, der Meike Wagners Untersuchung zugrunde liegt, geht von einem „phänomenologischen Wechselspiel der Körper“ aus, in dem der Körper des Anderen einen Anspruch an den eigenen Körper stellt, „der sich so immer wieder neu artikulieren muss“.⁸

Aber unabhängig davon wie das Verhältnis der Körper in den vorgestellten Konzepten gedacht wird, konstituierend für die Wirkung der performativen Kunstform Puppen-, Figuren- und Objekttheater ist das kommunikative Wechselspiel der Körper der beteiligten Akteur*innen, wobei die Spielimpulse sowohl von den lebendigen menschlichen Körpern als auch von den leblosen Körpern der Puppen und Dinge ausgehen und sich gegenseitig bedingen. Und in jedem Moment einer Aufführung wird dieses Verhältnis erneut aufs Spiel gesetzt und neu verhandelt.

Eine These zum Schluss

Wie schon eingangs festgestellt ist das heutige Puppen-, Figuren und Objekttheater eine transdisziplinäre Kunst. Und genauso wie andere Künste sich in dieser Theaterform verbinden und der künstlerischen Praxis Impulse geben, können auch vom Theater der Puppen und Dinge Inspirationen für andere Bereiche der darstellenden Kunst ausgehen. Beispielsweise kann das Verständnis von den unbelebten Objekten, das in diesem Beitrag reflektiert wird, eine Anregung für alle darstellenden Künstler*innen sein, in ihrer künstlerischen Praxis anders und bewusster mit Dingen und Objekten auf der Bühne umzugehen. Sie können vom Puppen-, Figuren und Objekttheater lernen, Dinge nicht nur in ihrem Gebrauchswert als Spielgegenstand für szenische Vorgänge zu benutzen, sondern ihren Eigenwert und ihre Potenziale als Spielpartner zu erkennen und zu nutzen.



Anmerkungen

¹ Kavrakova-Lorenz, Konstanza: *Das Puppenspiel als synergetische Kunstform. Thesen über das Zusammenspiel und die Wechselwirkungen von Bildgestalt und Darstellungsweise im kommunikativen Gestaltungsprozess des Puppenspielers*, in: Wegner, Manfred (Hg.): *Die Spiele der Puppe. Beiträge zur Kunst- und Sozialgeschichte des Figurentheaters im 19. und 20. Jahrhundert*, Köln: Prometh-Verlag, 1989, S. 231.

² Carrignon, Christian: Chapter XIV. Eine kleine Geschichte des Objekttheaters, in: Brendenal, Silvia: *Animation fremder Körper. Über das Puppen-, Figuren- und Objekttheater*, Berlin: Verlag Theater der Zeit, 2000, S. 52 (Arbeitsbuch 2000).

³ Ebenda.

⁴ Sowa, Melanie: *Das Spiel mit Objekten*, in: Joss, Markus und Lehmann, Jörg (Hgg.): *Theater der Dinge. Puppen-, Figuren- und Objekttheater*, Berlin: Theater der Zeit, 2016, S. 259 (Lektionen 7).

⁵ Wagner, Meike: *Nähte am Puppenkörper. Der mediale Blick und die Körperentwürfe des Theaters*, Bielefeld: transcript Verlag, 2003, S. 16.

⁶ Ebenda.

⁷ <https://www.hmdk-stuttgart.de/studium/studiengaenge-darstellende-kunst-figurentheater-oper-schauspiel-sprechkunst/bachelor-figurentheater-mission-statement/?L=1> (abgerufen 1.8.2022)

⁸ Wagner, Meike: *Nähte am Puppenkörper*, S. 131.

Riskante Spiele? Bezüge von Theater, Spiel und Risiko aus technikhistorischer Perspektive

Stefan Poser

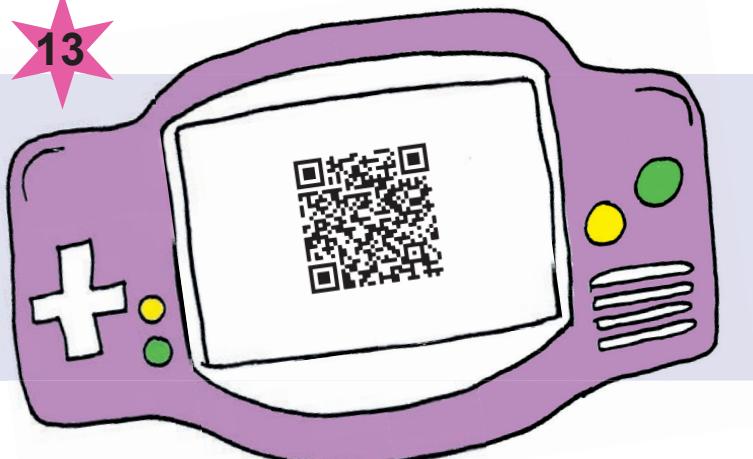
Theater war schon frühzeitig mit Technik verbunden – und zwar nicht nur mit der Beherrschung von Körpertechnik und Techniken des Schauspiels im Sinne des Begriffs *techné*, sondern auch mit materieller Technik, die sich für Aufführungen als geeignet erwies. So verstärkte die hervorragende Akustik griechischer oder römischer Theaterbauten die Stimmen der Schauspielerinnen, die Einführung von Kulissen ließ in der Renaissance den zeitgenössisch neuen Typ der Guckkastenbühne interessant werden, die Drehbühne ermöglichte seit dem 19. Jahrhundert einen schnelleren Kulissenwechsel, Theaternebel und – in der jüngeren Vergangenheit – Laserstrahlen verhalfen zu neuartigen Effekten. Die Lautsprecheranordnung im Zuschauerraum ermöglichte die Ausdehnung der Regieführung auf die Generierung neuer akustischer Raumerlebnisse und computergestützte Großbildschirme ergänzen heute Theaterinszenierungen. Besonders ausgeprägt ist der Technikeinsatz für Musicals und Fernsehshows. Technik erscheint vor diesem Hintergrund als ein Mittel der Popularisierung und Modernisierung, der breitenwirksamen Attraktivitätssteigerung von Schauspielen. Unabhängig davon beeinflusst Techniknutzung Theatervorführungen und deren Wahrnehmung durch die Zuschauer.

Rossumovi Univerzální Roboti von Karel Čapek sein, mit dem der Autor in den 1920er Jahren Arbeitsbedingungen wie soziale Verhältnisse anprangerte und den Ausdruck „Roboter“ prägte.² Die wenigen Beispiele verdeutlichen, dass das Dazudenken der Kategorie „Technik“ die Perspektiven auf Spiel und Theater verändert. Einer solchen Perspektivverschiebung ist der folgende Beitrag gewidmet: Während Spiel – als Vergnügen, Freude und Freiheit gedacht – aus theaterpädagogischer Perspektive in einem dialektischen Verhältnis zu Risiken und Gefahren des Spiels stehen mag, ergibt sich hier aus technikhistorischer Warte eine organische Verbindung dieser beiden Gegenpole: Der enge Bezug von Spiel und Risiko wird im Folgenden anhand verschiedener Bereiche des technisierten Spiels beleuchtet. Methodologisch liegt dem Beitrag ein Spielbegriff zugrunde, der Spiel und Vergnügen miteinander verbindet, und Spielresultate zulässt, die über das Spiel hinaus bestehen, sodass unter anderem das Jahrmarktsvergnügen, spielerisch-künstlerisches Gestalten und Theateraufführungen gleichermaßen zum Spiel gezählt werden können.³ Außerdem wird von einem Technikbegriff ausgegangen, der Artefakte, Sachsysteme wie Handlung umfasst und einen begrifflichen Freiraum für die spielerische Nutzung und Gestaltung von Technik herstellt.⁴

Achterbahnfahrten

Ein prägnantes Beispiel für die enge Verzahnung von Spiel – scheinbarem – Risiko bieten *Thrill rides* auf dem Jahrmarkt. Das Fahrvergnügen bei diesen schnellen Fahrgeschäften, zu denen auch Achterbahnen gehören, basiert darauf, dass an die physische Belastungsgrenze der Fahrgäste herankonstruiert wird, sie Beschleunigungen ausgesetzt sind, die mit großer Wahrscheinlichkeit Schwindel- und Rauschzustände hervorrufen. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde beim Achterbahnbau klar, dass Fahrvergnügen und Sicherheitsmaßnahmen miteinander verbunden sein müssen, um die Entwicklung gesundheitsverträglich zu gestalten. Über den amerikanischen Achterbahnpionier John Miller heißt es, seine „designs were always more thrilling than others because the safety devices he invented allowed them to be more severe“.⁵ Miller entwickelte unter anderem ein Gegenrad, das zum entscheidenden Konstruktionsmerkmal von Achterbahnen wurde: es greift von unten an die Schienen, um die Wagen in allen Positionen vor dem Entgleisen zu bewahren; letzteres ermöglichte den Passagieren später in Kombination mit Schutzbügeln Erlebnisse annähernder Schwerelosigkeit, die zu einem besonderen Merkmal von Achterbahnen wurden und außerhalb des Jahrmarkts kaum zu finden sind.⁶ „People thought he [Miller] was going beyond what the body could stand“, erinnerte sich sein Chefkonstrukteur.⁷ Dank Sicherheitstechnik hätten Millers Achterbahnen auf die doppelte Höhe üblicher Bahnen ausgelegt werden können. Sie ermöglichen entsprechend höhere Geschwindigkeiten und

13



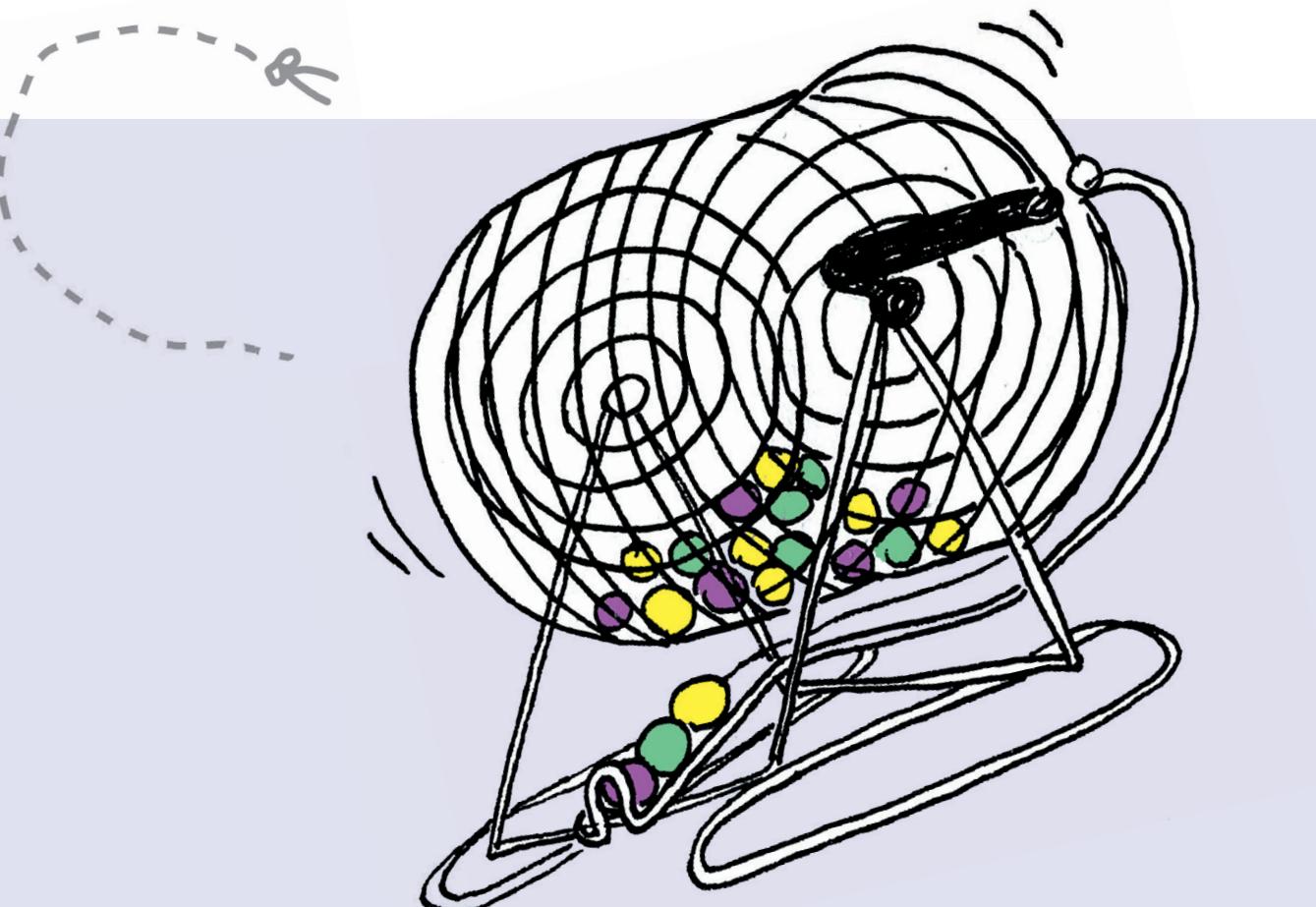
Zur Techniknutzung trat die Darstellung von Technik: Im 18. und 19. Jahrhundert waren sogenannte Automatentheater reisender Schausteller populär. Sie zeigten meist Akrobatenvorführungen und belustigende Szenen mit etwas unterlebensgroßen, selbsttätig beweglichen Figuren. Die Faszination dieser Aufführungen scheint auf dem Chargieren zwischen Künstlichem, somit Technischem, und Natürlichem beruht zu haben.¹ Technik war bei diesen Aufführungen zwar konzeptionell vorhanden, blieb aber materiell noch versteckt. Mit zunehmender gesellschaftlicher Bedeutung wurden Technik und der Umgang mit ihr direkt thematisiert. Am einflussreichsten mag aus diesem Chambre R.U.R.

Riskante Spiele? Bezüge von Theater, Spiel und Risiko aus technikhistorischer Perspektive

Fliehkräfte. Die Optimierung der Sicherheitstechnik wurde hier zu einem Weg, das Fahrerlebnis zu intensivieren. Das Spiel beim Besuch von *Thrill rides* besteht in der – unter Umständen *agonähnlichen* – und mit Angstlust gepaarten Mutprobe, sich dieser Technik auszusetzen, und dem Erlebnis eines weitgehend durch die Baukonstruktion und Wagongeschwindigkeit bestimmten, technisch generierten Rausches *illinx*. Während die Annährung an die Bahn und die damit verbundene Mutprobe letztlich ein selbstbestimmter spielerisch-vergnüglicher Umgang mit Technik ist, der auch theatralische Elemente haben kann, ist das folgende Spiel *illinx* weitgehend durch Technik vorgegeben. Im Zug verbleibt den Reisenden lediglich das Heben der Arme und das Schreien als selbstbestimmte Ausdrucksmöglichkeit, wobei das Schreien auch als Folge einer starken Emotionalisierung durch Technikanwendung gedeutet werden kann. Das Risiko des Spielangebots Achterbahnfahrt erscheint – dies ist Teil ihrer Inszenierung – hoch. Tatsächlich ist es allerdings recht gering, da Fahrgäste und Personal nicht gefährdet werden dürfen. Hier besteht womöglich eine Gemeinsamkeit mit dem Theater, in dem Angst und Risiko als Darstellung, Wirkung oder Effekt thematisch werden können, tatsächliche Risiken für Spielende und Publikum hingegen gering bleiben sollten.

Spraying

Ganz anders ist der spielerische Umgang der Akteure mit Risiken beispielsweise beim Spraying, das hier als eine Form subversiven Spiels beschrieben werden soll: dass es strafrechtlich verfolgt wird, macht Spraying für Insider zusätzlich attraktiv; gewürdigt werden in der Community besonders spektakuläre und gefährliche Aktionen – also solche, für die die Sprayenden ein besonders hohes Risiko eingehen. Ursprünglich stand das Anbringen politischer Botschaften im Vordergrund; seit den späten 1980er Jahren gewannen bis heute verbreitete große, farbenfroh ausgestaltete Schriftzüge an Bedeutung. Zum Spiel gehört inzwischen, das Sprayen mit der Handykamera aufzunehmen; hier geht es um Dokumentation und Inszenierung der eigenen Performance, die damit einer Theatervorstellung der einem Kinofilm vergleichbar wird. Gegenwärtig scheint Spraying langsam vom subversiven Spiel zum Mainstream zu werden: Museen beginnen Werke von Sprayern unter den Stichworten „Urban Art“ und „Street Art“ auszustellen, einige Städte bieten ausgewiesene Flächen, es wird zur Gestaltung von privaten Feiern angeboten.⁸ Eine entscheidende technische Voraussetzung war die Entwicklung von schnelltrocknenden Nitrofarben und geeigneten Sprühflaschen. Mit Spraydosen oder umgenutzten Feuerlöschern und Kletter-



Riskante Spiele? Bezüge von Theater, Spiel und Risiko aus technikhistorischer Perspektive

equipment ist eine erhebliche Technikabhängigkeit der Sprayer und Sprayerinnen gegeben. Schablonen für bestimmte Formen des Spraying, Geräte (heute Handys) zur musikalischen Untermalung und filmischen Dokumentation sowie Skateboards oder Fahrräder zum raschen Verschwinden runden das Equipment ab. Spraying kann als subversives Spiel künstlerischen Inhalts beschrieben werden, das sportlich-spielerisches Agieren verlangt und Rauscherlebnisse *illinx* bietet. Teils handelt es sich um einen informellen sportlichen Wettkampf *agon*, der zu Anerkennung innerhalb der Community führen kann, teils um ein thrillendes Versteckspiel mit der Polizei, teils um ein durch Sprayen, Lösungsmittelgeruch und Musik hervorgerufenes *flow*-Erlebnis, das sich in Anlehnung an Roger Caillois auch als Rausch *illinx* beschreiben lässt. Die filmische Wiedergabe des Events lässt das Spraying im Nachhinein zur Inszenierung werden. Das (richtige) Einschätzen von Risiken ist für Sprayer existenziell und gehört zu den bewusst gesuchten Herausforderungen. Da Spraying lebensgefährlich werden und gleichzeitig rauschhafte Glücksgefühle hervorrufen kann, lässt es sich als eine Form des Deep Play beschreiben.⁹

Riskante Spiele?

Anders als bei Achterbahnfahrten bleibt beim Spraying der Umgang mit Risiken im Spiel – sieht man von Auswirkungen gruppendifferenter Prozesse ab – letztlich individuell. Beiden Spielen gemeinsam ist jedoch die enge Verbindung von Spiel und Risiko, die sowohl im Falle des vorgespielten Risikos der Achterbahnfahrt als auch im Fall des tatsächlichen Risikos beim Spraying als eine Intensivierung des Spiels erscheint. Eine solche Intensivierung durch ein erhöhtes Risiko lässt sich für eine Reihe von technisierten Spielen belegen; insbesondere gilt dies für rauschhafte Spiele *illinx* und für sportliche Wettkämpfe *agones*, aber auch für eine Reihe von Rollenspielen *mimicry*.¹⁰ Zudem mag sie für Glücksspiele *alea* gelten: je höher der Einsatz desto größer der Gewinn und desto schmerzhafter der Verlust der Spielenden. Lassen sich solche organischen Verbindungen von Spiel und Risiko, wie sie im technisierten Spiel bestehen, auch für das Theaterspiel nachweisen?

Anmerkungen

¹ Figuren von Automatentheatern sind beispielsweise im Puppentheatermuseum des Münchner Stadtmuseums und im Stadtmuseum Eisenerz erhalten. Siehe Poser, Stefan; Tandler, Mathias, in: Allgemeines Künstlerlexikon – Internationale Künstlerdatenbank – Online, Berlin: De Gruyter-Verlag, 2021, https://www.degruyter.com/database/AKL/enSiehetry/_00150858T7/html (abgerufen am 30.8.2022).

² Abnet, Dustin A.: *Americanizing the Robot. Popular Culture, Race, and the Rise of a Global Consumer Icon, 1920-60*. And Robertson, Jennifer: *Technologies of Kokoro: Imagineering Human-Robot Co-Existence, Perspectives from Japan*, in: Poser, Stefan (Gast-Hg.): *Robots and Artificial Intelligence*, Special issue of *ICON: Journal of the International Committee for the History of Technology*, 27-1 (2022), S. 15-35, S. 15 ff. und S. 51-80, S. 60 ff. Zum theaterwissenschaftlichen Hintergrund: Köhler, Norma: *Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell*. = *Kulturelle Bildung*, 16. München: kopaed, 2009, S. 91 ff.

³ Avedon, Elliott M.; Sutton-Smith, Brian: *Introduction*, in: Dies. (Hg.): *The Study of Games*. New York u.a.: Wiley, 1971, S. 1-8, S. 7. Huizinga, Johan: *Homo ludens. Proeve einer bepaling van het spel-element der cultuur* (1938/1958), dt: *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: rororo, 1956, 18. Aufl., 2001. Caillois, Roger: *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige* (1958), dt: *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Stuttgart: Schwab, 1960. Sutton-Smith, Brian: *The Ambiguity of Play*. Cambridge MA u.a.: Harvard University Press, 1997. Csikszentmihalyi, Mihaly: *Beyond boredom and anxiety* (1975), dt.: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985. Siehe dazu Poser, Stefan: *Spiel/En*, in: Hefslar, Martina; Liggieri, Kevin (Hg.): *Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Baden-Baden: Nomos, 2020, S. 470-477, S. 470 ff., sowie Poser, Stefan: *Glücksmaschinen und Maschinenglück. Grundlagen einer Technik- und Kulturgeschichte des technisierten Spiels*. Bielefeld: Transcript, 2016, S. 39 ff.

⁴ Ropohl, Günter: *Zur Technisierung der Gesellschaft*. In: Bungard, Walter; Lenk, Hans (Hg.): *Technikbewertung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1988, S. 79-97, S. 83. Dessauer, Friedrich: *Streit um die Technik*. 3. Aufl., Frankfurt/M.: Knecht, 1956, S. 234.

⁵ Aufzeichnung eines Interviews mit Andy Brown, dem Chefkonstrukteur Millers, von 1973, zitiert nach Cartmell, Robert: *The Incredible Scream Machine. A History of the Roller Coaster*. Bowling Green: State University Popular Press, 1987, S. 117. Zu John Miller siehe auch Mohun, Arwen P.: *Risk. Negotiating Safety in American Society*. Baltimore 2013: Johns Hopkins University Press, S. 222 f.

⁶ Das Millersche Under Friction Wheel wurde 1919 patentiert: *Pleasure Railway Structure*, John A. Miller. United States Patent Office, Patent 1.319.888, Oct. 28, 1919. In der Patentschrift heißt es, die Erfindung „will make riding more sensational but ... at the same time will make such riding entirely safe“.

⁷ Interview mit Andy Brown 1973, zitiert nach Cartmell, S. 117.

⁸ Ein Beispiel eines frühen Museums ist das 2012 eröffnete Street Art Museum Amsterdam; inzwischen gibt es EU Projekte zur Street Art: SAMA, <https://www.streetartmuseumamsterdam.com/> (abgerufen am 30.8.2022). Beispielsweise wurde die Graffitistraße, 1120 Wien, von Street-Art KünstlerInnen gestaltet. Zu Graffiti im Stadtraum: Wawrzetzka, Annegret: Von Kobolden, Füchsen und Madonnen. Graffitispaziergang durch Leipzig, in: *Online Kulturmagazin des Goethe-Instituts Tschechien*, März 2013, <https://www.goethe.de/ins/cz/de/kul/mag/20658516.html> (abgerufen am 1.5.2019). Kommerzielles Angebot für private Feiern: Postwurfsendung in Dortmund 2021.

⁹ Kaufmann, Stefan: *Technik am Berg. Zur technischen Strukturierung von Risiko- und Naturerlebnis*, In: Gebauer, Gunter; Poser, Stefan; Schmidt, Robert; Stern, Martin (Hg.): *Kalkuliertes Risiko. Technik, Spiel und Sport an der Grenze*. Frankfurt, New York: Campus, 2006, S. 99-124, S. 99.

¹⁰ Poser, *Glücksmaschinen*, S. 331 ff.

Willkommen in der Zukunftsdisco

Wir kommen um zu Spielen – Eine Designhappeningreihe für co-kreatives Gestalten

Uta Jugert, Urs Küenzi

Das Konzept zur Workshopreihe WIR KOMMEN UM ZU SPIELEN entstand 2019 aus dem Wunsch, das WIR zu stärken und eine völlig neuartige Produktivität zu ermöglichen, in der Menschen mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten und Erfahrungswissenshintergründen spielerisch kreativ werden. Wir, Uta Jugert und Urs Küenzi, kurz U+U, waren und sind davon überzeugt: In Zeiten der Hyperindividualisierung und Weltzerstörung muss es mehr denn je darum gehen, die kollektive Kreativität zu stärken. Es ist an der Zeit, sich gemeinsam auf eine neue Realität vorzubereiten. In einem angeleiteten ergebnisoffenen Prozess erforschen und gestalten die Teilnehmer:innen spielerisch an zwei aufeinanderfolgenden Workshoptagen, was ihnen hierfür wichtig erscheint. Dabei können Texte, Bilder, Produktideen, Denkmodelle oder Aktionen entstehen. Wir bieten hierzu einen Methodenmix an, weil das Zusammenspiel theoretischer und praktischer Ansätze aus Design, Kreativem und biografischem Schreiben, (szenischem) Spiel, Kunst und Performance pluridiziplinäre Kompetenzen fördert und fruchtbar macht. Am Anfang stand die komplexe Idee, einen Prozess, indem biografische Fragmente zu einem Thema schreibend und szenisch darstellend ineinander geführt werden und wir uns von Ich-Erzählungen zu kollektiven WIR-Erzählungen bewegen, ein „Designhappening“ zu nennen. 2019 und 2020 fanden in Berlin vier Happenings zu den essenziellen Themen Identität, Erfolg, Kreativität und Freiheit statt. Dann kam Corona.

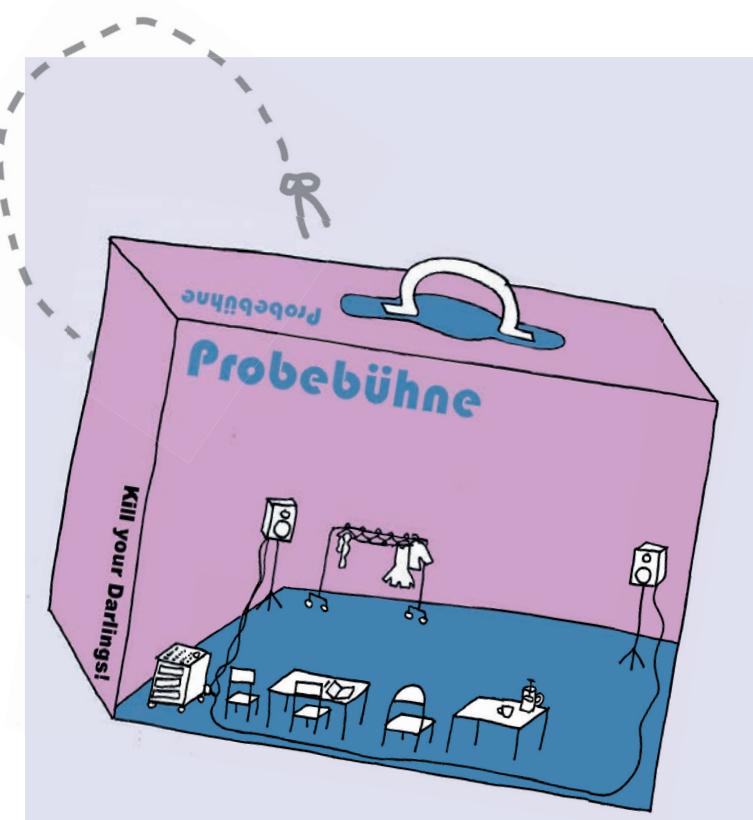
ICH-Konzepte auf's Spiel setzen

In Zeiten des ästhetischen Kapitalismus¹ vermarkten sich Individuen permanent selbst. Selbstbehauptung, Selbstausdruck und Vereinzelung bestimmen unsere Leben. Gemeinsam Spielen birgt potentielle Gegenentwürfe zu einer Gesellschaft der Singularitäten². Wollen wir die gesellschaftspolitischen Herausforderungen unserer Zeit meistern, brauchen wir wechselnde pluralistische und demokratische Allianzen. Wir können uns, auch kurzzeitig, zu *kreativen Gemeinschaften* zusammenschließen. Unsere Designhappeningreihe ist ein Prototyp dazu. Nicht zuletzt bietet das Spiel Möglichkeiten, Gegenerzählungen zu den apokalyptischen Narrativen unserer Zeit zu gestalten, lähmende Haltungen abzuschütteln und Handlungsfähigkeit zu erfahren. Ferner greift das Konzept die aktuelle Diskussion um „Co-Kreativität“ auf und erweitert sie zugleich. Das hierfür notwendige Mindset lässt sich nur in der Gruppe entwickeln und bildet eine völlig neue Erfahrung, die gängigen Erfolgs- und Lebenskonzepten diametral gegenübersteht. Kreativität ohne Copyright, Wettbewerb und Heldenreise sind nötig, um neue Aktionen und Realitäten des WIR zu erschaffen. Im Spiel sehen wir eine Chance, auf unterhaltsame Weise unseren eigenen Zugang zur Welt im Zusammenspiel mit dem WIR, das die Gruppe bildet, zu erleben und zu hinterfragen.

Ein Imaginationsraum des WIR

Den Begriff der *Zukunftsdisco* entwickelten wir im ersten Workshop zum Thema Identität, bei dem wir unser Workshop Design zunächst im Tandem durchgespielt und nochmals präzisiert haben. Unter Identität verstehen wir hier eine kollektive, demokratisch gedachte, selbstorganisierte (WIR-)Identität. Das Motiv der *Zukunftsdisco* stellt für uns ein perfektes Erscheinungsbild dar, indem sich unsere Bewegungsprofile ohne Egotrip zusammenführen lassen. Im Sinne einer Maxime, auf die wir uns nach vorherigen Selbstsuchtbewegungen verständigen können und zugleich ein vertrauter Ort, an dem wir uns neu begegnen. Diesen geschützten Sehnsuchs- und Möglichkeitsraum möchten wir unseren Mitspieler:innen als Imaginationsraum des WIR anbieten.

„Die Zukunftsdisco ist ein Ort, an dem ich mit anderen zusammenkommen kann, um gemeinsam lustvoll, ausgelassen, frei zu selbstgemachter Zukunftsmusik zu tanzen. Es gibt hier keinen DJ. Jeder bringt seine eigene Musik hinein. Diese vermischt sich zu einer berauschenden Stille, in der eine neue Szene entstehen kann.“ (...)
„Hieraus ergeben sich neue Spielregeln: 1. keine Spiegel, 2. tanze nie alleine, 3. keine Kleiderordnung, 4. alles was passiert steht allen zur Verfügung, 5. Herkunft ist egal, 6. keine Altersbegrenzung, 7. keine Drogen, 8. keine Werbung, 9. keine Fotos, 10. keine Devices.“ (Textauszug)



Willkommen in der Zukunftsdisco

Zum Begriff des Designhappenings

Nach unserem Verständnis birgt der Designprozess die Kompetenz der Gestaltung eines alternativen Realitätsentwurfs – eine neue Freiheit, die Utopie, Hoffnung und Sinn für jeden Menschen stiften kann. Design wird hier als „Fähigkeit der Imagination, das-was noch-nicht-ist, in konkreter oder konkretisierter Form als neue, absichtsvolle Ergänzung der realen Welt in Erscheinung treten zu lassen.“³ Nicht, wie weithin verbreitet, als pragmatische und lediglich aufgabenbezogene Entwurfstätigkeit und Oberflächengestaltung. Ein gesellschaftlich relevanter Designprozess, verstanden als ergebnisoffenes und experimentelles Kompositum von Forschen und Handeln, haben wir in eine zweitägige niedrigschwellige Dramaturgie übersetzt:

Tag 1: Erinnern und reflektieren biografischer Erfahrung jedes/jeder Einzelnen zum jeweiligen Thema. Dann: Dialoge mit anderen Spieler:innen. Danach: Entwicklung einer imaginären Gemeinschaftsszene, in der sich das zu Tage geförderte Erfahrungswissen aller zu einer Version verdichtet und abbildet.

Tag 2: Die Szene wird analysiert und auf ihren Zukunftsgehalt überprüft. Dann: In einer Diskussion werden Kernthemen herausgearbeitet. Danach: Prototyping in Kleingruppen und Präsentation der Ideen.

Schlüsselszene für eine neue Zukunftsgestaltung

Dem szenischen Spiel kommt eine wichtige Brückenfunktion im Designhappening zu, in dem jede:r Mitspieler:in vom eigensinnigen in ein gruppenbezogenen Verfahren gleitet. Wir setzen biografische Elemente spielerisch zusammen, um die Kraft unserer Imagination zu entfalten. Das Alltagswissen der Mitspieler:innen wird als performatives Wissen für die anschließende Entwicklung von Ideen (Prototyping) erschlossen. Dies geschieht genau an der Schnittstelle vom Forschen zum Handeln. Die Gemeinschaftsszene bildet das Szenario am Ende eines gemeinsamen Forschungsprozesses am ersten Workshoptag ab. Sie enthält die Themen, zu denen etwas Neues entstehen will. Zum Entwickeln erster Prototypen am zweiten Tag geben wir Impulse in Form von möglichen Formaten, zu denen erste Konzepte angedacht werden. Diese haben eines gemeinsam: es sollen Projekte der Hoffnung und Eingebundenheit sein – zum Beispiel Strategien und Agenda für gemeinsame Aktionen oder Ideen für Allianzen und Technologien. So entstanden Ansätze für eine Kunstaktion (Weltmülltrafo), Gemeinschaftstexte und eine Kollektividee (Freedomfighters).

An das WIR glauben

WIR KOMMEN UM ZU SPIELEN ist ein Vorschlag zum gezielten Andersmachen. Es dürften sich hier alle angesprochen fühlen, die die gesellschaftliche Dimension der Kreativität spannend finden und die das Konzept des einsamen Genies nicht mehr überzeugt. Diejenigen, die ihren eigenen Zugang zur Welt im Zusammenspiel mit einer Gruppe erleben und hinterfragen wollen oder ihren kreativen Spielraum erweitern wollen. Das Format eignet sich für inklusive Prozesse, für den Bildungskontext und überall, wo co-kreative Strategien gefragt sind. Studierende erweitern ihre Methodenkompetenz. Sie gewinnen Einblick in Grundsätze des Kreativen Schreibens, des szenischen Spiels sowie der Designpraxis. Sie erweitern ihre kreativen Möglichkeiten, mit Gruppen zu arbeiten und stärken ihre Handlungsfähigkeit. Aber auch professionelle Kreative, Entscheider:innen und Kund:innen können sich auf Augenhöhe begegnen und erarbeiten gemeinsam Ideen jenseits der bekannten Komfortzonen und Arbeitsabläufe.

Link: [wirkkommenumzuspielen@web.de](mailto:wirkommenumzuspielen@web.de)

14



Anmerkungen

1 Böhme, G. (2016): *Ästhetischer Kapitalismus*, edition Suhrkamp

2 Reckwitz, A. (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt

3 Nelson, H.G., Stoltzman, E. (2012): *The design way. Intentional Change in an Unpredictable World*

Maulwurf und Oktopus

Unterirdische Gänge und Tentakel in einer politisch-spielerischen Theaterpädagogik

Florian Vaßen

Auch die Theaterpädagogik muss sich zunehmend damit auseinandersetzen, das Altbekannte und Gewohnte „aufs Spiel zu setzen“, und sich auf den Weg begeben, den destruktiven Dualismus von Mensch und Natur (Tiere/Pflanzen) im Anthropozän zu überwinden und sich in Fortsetzung des *nature writing* zu einem *eco-performing* zu entwickeln. Bei diesem Prozess, der sich meines Wissens erst am Anfang befindet, können Überlegungen zu den „Begriffstieren“ Maulwurf und Oktopus mit ihrem subversiven Graben und ihrem tentakulären Agieren für neue Perspektiven hilfreich sein.

Dabei soll es nicht um Aneignung oder gar Domestizierung gehen, sondern um menschliche Lernprozesse auf Grund einer sensiblen Wahrnehmung der uns umgebenden Natur. Die Konstellation Maulwurf und Oktopus, bezogen auf die Moderne und die Postmoderne, scheint mir dabei insofern produktiv, als es sich hierbei nicht um ein zeitliches Nacheinander, sondern um eine Verbindung von zwei verschiedenen Handlungs- und Sichtweisen handelt, die aber gleichermaßen eingreifend – hier sogar im wörtlichen Sinne – vorgehen. Sicherlich können die Akzente im konkreten Fall jeweils unterschiedlich gesetzt werden, doch subversive Kritik und verdecktes Agieren einerseits und sensible Beweglichkeit und vielfältige Vernetzung andererseits können zusammen zu einer besonders produktiven Entwicklung führen. Im ästhetisch-performativen Prozess steht der Maulwurf für das geduldige und verborgene Untergraben herkömmlicher und erstarter Strukturen und der Oktopus für eine neue fluide Vielfalt, für Mehrdimensionalität und spielerische Vernetzung. So entstehen Möglichkeitsräume mit Gängen und Zugängen ebenso wie fließende Bewegungen und sensible Berührungen.

1 Symboltiere in der Heraldik und in Kinderbüchern

Tiere bestimmen seit Menschengedenken die Symbolik gesellschaftlicher Formationen. Wir alle kennen Löwen, Bären oder Adler in Flaggen und Wappen von Herrscherhäusern, Nationen und Ländern. Allseits bekannt ist auch der chinesische Drache, aber nur wenige wissen, dass in der Fahne der Dominikanischen Republik ein Frosch zu finden ist und ein Marder als Symboltier von Kroatien verwendet wird. Diese offizielle Konstellation, die in der Heraldik erforscht wird, zeigt sich auch in der Figuration des deutschen Adlers, besonders sichtbar bei der Bundeswehr, bei der neben dem Eisernen Kreuz der Adler omnipräsent ist, der jedoch nicht nur Kraft und Stärke, sondern ebenso Gewalt und Machtanspruch verkörpert.

Vor allem in Tierfabeln werden Tiere mit menschlichen Eigenschaften versehen, wie etwa beim ‚dummen‘ Esel und ‚schlauchen‘ Fuchs oder bei Äsop die ‚fleißige‘ Ameise und die ‚lebenslustige‘ Heuschrecke, bzw. die Grille und die Ameise des französischen Fabeldichters Jean de La Fontaine oder Janoschs Kinderbuch *Die Fiedelgrille und der Maulwurf*. Auch sonst ist der Maulwurf

eine beliebte Tierfigur in Kinderbüchern, etwa in Zdeněk Milers *Der kleine Maulwurf*, Kenneth Grahames *Der Wind in den Weiden*, Luis Murschetz’ *Der Maulwurf Grabowski* oder Werner Holzwarths *Kleiner Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*.

2 Der Maulwurf¹ als „Wühler“

Der Maulwurf ist ein kleines, friedfertiges und nützliches Tier², das *in der Erde* im Verborgenen lebt, seine Gänge baut und zumeist Schädlinge frisst; seine bekrallten Finger dienen im Gegensatz zu den Fängen des Adlers lediglich als Grabwerkzeuge. Dieses *Symboltier* ist weder ein Staatstier, noch ein emotional besetztes Haustier, vielmehr steht es im politischen Kontext für den anti-gouvernementalen und antikapitalistischen Widerstand. Schon in der Revolution von 1848 wird zwischen „Heulern“ und „Wühlern“ unterschieden, die z.B. Georg Weerth, revolutionärer Schriftsteller und Freund von Karl Marx und Friedrich Engels, in seinem Gedicht *Heuler und Wühler* kritisch als „deutsche souveräne Bestien“³ beschreibt. In einer Karikatur aus derselben Zeit wird der deutsche Michel als Schuster gezeigt, der von Maulwürfen und Schakalen bedrängt und politisch agitiert wird, erstere stehen für die revolutionären „Wühler“, letztere für die konservativen „Heuler“.

Hatte Georg Friedrich Wilhelm Hegel in seinen *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Shakespeares *Hamlet* (I. Akt, 5. Szene) zitierend, den Geist wegen des subversiven „innerliche[n] Fortarbeiten[s]“⁴ als Maulwurf bezeichnet, so bezieht sich Karl Marx in seiner Schrift *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte* von 1852 auf die Revolution, wenn er begeistert schreibt: „Brav gewöhlt, alter Maulwurf!“⁵

Etwa 150 Jahre später entwickelt Daniel Bensaïd, ein undogmatischer marxistischer französischer Philosoph und Aktivist des Pariser Mai 68, in seiner Schrift *Résistances. Essai de taupologie générale* (2001) sogar eine politische ‚Maulwurfstheorie‘. Ihre Strategie – beeinflusst u.a. von Walter Benjamin – ist nicht am Fortschritt orientiert, sondern leistet dem Fortschrittsdenken Widerstand: Der Maulwurf gräbt mit großer Geduld seine unterirdischen Gänge, bis es zu einem plötzlichen Ausbruch kommt, er ist „durch sein Höhlendasein und seine markanten Maulwurfshügel gleichzeitig präsent und nicht-präsent“⁶, wie es in dem Programmheft des Festivals *Der Maulwurf macht weiter* (2017) heißt. In dem von Martin Riedle ins Deutsche übersetzen Vor- und Nachwort von *Résistances* mit dem Titel *Der Maulwurf und die Lokomotive. Die Beharrlichkeit der Revolution* heißt es, in der heutigen „Krise der Zivilisation“, in der sich „eine beunruhigende Lücke zwischen fragmentierter Vernunft und globaler Irrationalität auftut“, ist „eine neue Art, den Widerstand und die Ereignisse zu denken“ notwendig. „Der eigensinnige alte Maulwurf wird die ungestüme Lokomotive überleben. Seine pelzige, runde Form wird gegen die metallische Kälte der Ma-

Maulwurf und Oktopus

schine gewinnen, seine gewissenhafte, gute Natur wird gegen das rhythmische Klinnen der Räder, sein geduldiges Lächeln über den kichernden Stahl den Sieg davon tragen. [...] Hegel lenkt unsere Aufmerksamkeit auf jene ‚stille und verborgene‘ Revolution, die jeder Entwicklung neuer Denkartens vorangeht. Die geschickten Klauen des Maulwurfs graben sich durch die unvernünftigen Umwege der Geschichte hindurch ihren eigenen Weg der Vernunft. Der Maulwurf ist nicht in Eile. Er ‚muss sich nicht beeilen‘. Er benötigt ‚lange Zeitspannen‘ und er hat ‚alle Zeit die er braucht‘. Wenn der Maulwurf einen Schritt zurückweicht, dann nicht, um einen Winterschlaf zu halten, sondern um sich durch eine andere Öffnung durchzutragen. Seine Drehungen und Biegungen ermöglichen es ihm, den Platz zu finden, wo er ausbrechen kann. Der Maulwurf verschwindet niemals, er lenkt lediglich unterirdisch.¹⁷ Der Maulwurf arbeitet also im Verborgenen an gesellschaftlichen Veränderungen und kommt nur an die Oberfläche, wenn sich die revolutionären Konflikte zuspitzen. Falls es notwendig ist, zieht er sich aber auch wieder in den Untergrund zurück, um erst dann, wenn die Zeit erneut reif ist, sichtbar zu werden.

3 Vom grabenden Maulwurf zum tentakulären Oktopus?

Nun wäre es sicherlich leichtfertig, Gesellschaft/Politik und Theater/Theaterpädagogik kurzzuschließen oder gar gleichzusetzen. Aber die (Sozial-)Figur des Maulwurfs mit seinem spezifischen Verhalten passt dennoch sehr gut zu theatralen Lernformen wie Bertolt Brechts Lehrstück oder Augusto Boals Theater der Unterdrückten, insbesondere zu dessen Unsichtbarem Theater, eine Methode, die schon vor Boal zu Beginn des Nationalsozialismus von Gruppen des Widerstands als clandestine politische Aktion praktiziert wurde. Brechts und Boals Theorie und Praxis gehören zweifelsohne zu der ‚Epoche‘ des Maulwurfs, sie stellen einen Versuch dar, mit theatralen Mitteln die herrschende Ordnung zu untergraben, marginalisierte Position gegenüber hegemonialen Machtverhältnissen sichtbar zu machen, im Spielen zu erproben und letztlich zu stärken. Auch beim Theater wird im Sinne eines unsichtbaren ‚Untergrabens‘ etwa mit Blick auf Heiner Müller von einer „Archäologie des Maulwurfs“¹⁸ gesprochen.

Aber passen heutige Theater-Formen und -Arbeitsweisen wie *devise theatre*, *applied theatre*, partizipatives und immersives Theater, vor allem aber die *performance art* auch in diesen Kontext? Oder hat angesichts veränderter Gesellschaftsverhältnisse und Lebensweisen Gilles Deleuze Recht, wenn er mit Foucault auf die „Souveränitätsgesellschaften“ und die „Disziplinargesellschaften“ die „Kontrollgesellschaften“ mit „Variationen“ und „Modulation“ folgen lässt, in denen das „Unternehmen“ die „Fabrik“, die „Weiterbildung“, die „Schule (alle Kursivierungen im Original)“ und „die kontinuierliche Kontrolle das Examen“¹⁹ abgelöst hat? „Der alte Geldmaulwurf ist das Tier der Einschließungs-Milieus, während das der Kontrollgesellschaften die Schlange ist.“²⁰ Ist es also notwendig, für eine veränderte Realität neue Denk- und Handlungswisen zu verwenden, die sich in einer neuen Tier-Figur manifestieren? Ich würde dazu allerdings nicht die Schlange²¹ vorschlagen, sondern die Tierfigur des Oktopus¹³, der als Kopffüßler mit acht Tentakeln und

Saugnäpfen *im Meer* lebt und dessen Beweglichkeit noch erheblich vielfältiger ist, was auch der „*Multitude*“, der „*vielgestaltig[n] Menge* (alle Kursivierungen im Original)¹⁴, als Gegenpol zum *Empire* bei Negri und Hardt besonders gut entsprechen würde. Der Oktopus verfügt über ganz besondere Fähigkeiten: „Jeder Tentakel ist in der Lage, eigenständig zu denken und zu fühlen. Das Gehirn eines Oktopus befindet sich nicht zentral im Kopf, sondern im ganzen Körper verteilt. Man könnte sagen, der Körper, in dem übrigens drei Herzen schlagen, ist das Gehirn.“ Der Oktopus hat eine „*fluide Struktur*“, er ist „keine singuläre Instanz. Aufgrund ihres hochentwickelten Nervensystems können Oktopoden die Farbe ihrer Haut verändern [...]. Sie agieren immer kontextabhängig. [...] Sie sind hochintelligent und kreativ, sie *spielen* (Hervorhebung – F.V.), träumen und sind lernfähig.“¹⁵

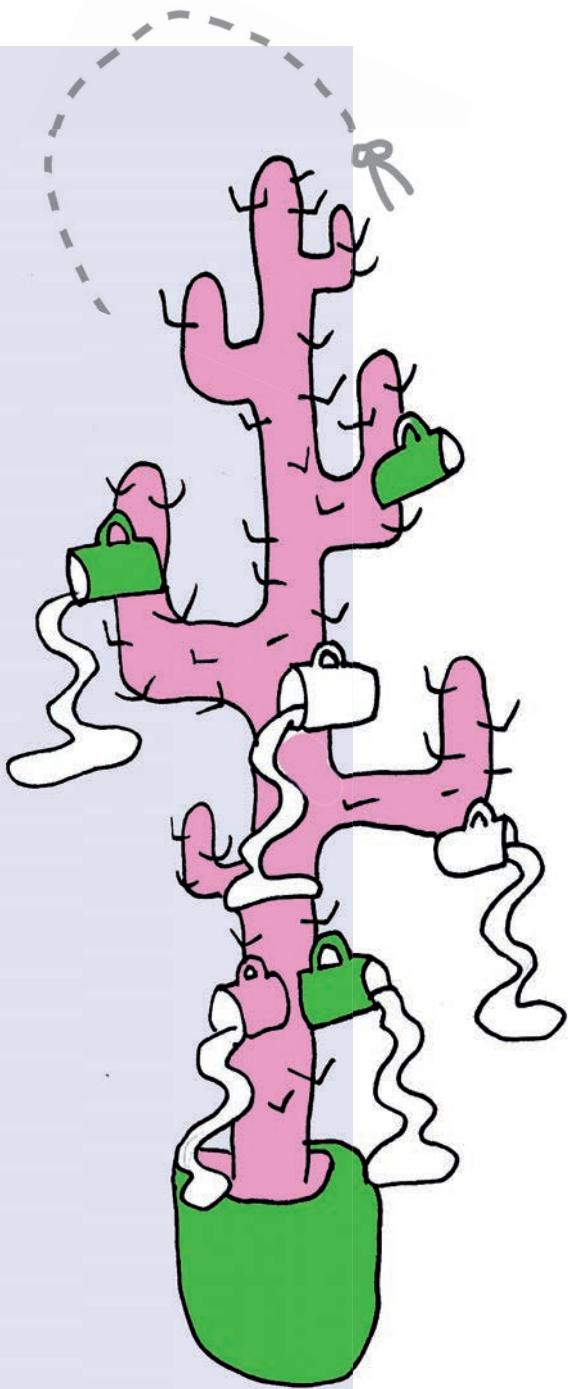
Donna Haraway ersetzt in ihrem Buch *Unruhig bleiben*¹⁶ das Anthropozän mit dem Menschen im Zentrum und das zur Zeit dominierende Kapitalozän durch das Chthuluzän mit der Verbindung der Tiere untereinander und zugleich mit den Menschen.¹⁷ In Verbindung mit den *Animal Studies* präsentiert sie dabei eine eigene Kultur- und Wissenschaftstheorie mit einem *tentakulären* Denken und Handeln, das sich vor allem in Rhizomen, Netzwerken und queeren Kommunikationen manifestiert. *Tentaculum* heißt im Lateinischen Fühler und *tentare* tasten und betasten, untersuchen und versuchen, aber auch in Versuchung führen¹⁸, z.B. Neues auszuprobieren, Unbekanntes wahrzunehmen, das Andere, Störende zu akzeptieren und „Fluidität und Brüchigkeit“¹⁹ plauraler Identitäten und kollektiver Prozesse zuzulassen. Diese Haltung könnte auch die Arbeitsprozesse in der Theaterpädagogik verändern und damit neue Akzente setzen.

„Der Oktopode“, so betont Nicole Hitzinger, „entspricht als Begriffstier wegen seiner fluiden Form, seinen Tentakeln, seiner Leichtigkeit und vermeintlichen Schwerelosigkeit unserer Gegenwart.“²⁰ Er löse den Maulwurf ab und werde „zum Bewegungsleitmotiv und zum somatischen und kinästhetischen Referenztier“ und sogar zur „szenischen Figur“ „in den bildenden und szenischen Künsten“.²¹ Gegen die „Hierarchisierung der Sinne in der europäischen Neuzeit“ wird mit ihm „eine vielsinnige Welterfahrung“²² ermöglicht, die zur Folge hat, dass der vielfältigen Segregation und den bedrohlichen „Spaltungen“²³ in unserer Gesellschaft entgegengewirkt wird, und zwar nicht durch Integration, sondern durch „Transfer[]“ und „Verflüssigung (Kursivierung im Original)²⁴.

Hitzingers „Begriffstier“ entspricht den „Begriffspersonen“, die Gilles Deleuze und Félix Guattari als sinnliche Verkörperung des Begriffs entwickelt haben und die zur „Definition“ der Begriffe „beitragen“²⁵, wie etwa die „Freunde“²⁶ im antiken Griechenland oder Dionysos bei Friedrich Nietzsche. Begriffspersonen, respektive Begriffstiere sind mehr als „Symbol[e]“ und „Allegorie[n]“, es sind auch keine „mythische[n]“ und „abstrakte[n] Personifizierungen“²⁷, keine „literarische[n]“ und „historische[n] Personen“ oder „psycho-soziale[n] Typen“²⁸. Der Oktopus und der Maulwurf gehören zu diesen politisch-philosophischen Begriffstieren, und beide sind zugleich ästhetische Figuren.

Maulwurf und Oktopus

Roger Caillois konzentriert sich in seinem Essay *Der Krake. Versuch über die Logik des Imaginativen* auf die menschliche Einbildungskraft in Europa und Japan von der Antike über die Romantik, Jules Verne und Lautréamont bis zur Gegenwart. Dabei kommen die verschiedensten „mimetischen“²⁹ und „intellektuellen“³⁰ Fähigkeiten, aber auch die sinnlichen, lasziven oder sogar lüsternen wie saugen, umarmen und „umschlingen“ bzw. die aggressiven und bedrohlichen Verhaltensweisen wie „würgen“ oder „ersticken“³¹ zum Ausdruck. Der Krake ist zwar „anmutig und schön“, „begabt“³² und klug, er gilt aber dennoch oft auch als ein „grauenerregende[s] Monstrum“³³, als das „absolut Scheußliche und Grausame“³⁴. Bis heute ist er zudem, z.B. in Verschwörungstheorien, eine Metapher für „jedwede finstere, unersättliche, grausame Macht“, die „geheimnisumwittert“³⁵ im Verborgenen alles umfasst und beherrscht.



4 Eine taupologische und tentakuläre Theaterpädagogik als Kritik am Anthropozän

Allerdings: „Der Maulwurf macht weiter“, und so argumentiert auch Bensaïd gegen die Ablösung des Maulwurfs durch die Schlange (und den Oktopus), weil das Verhältnis von Moderne und Postmoderne primär nicht in einer zeitlichen Abfolge bestehe. Stattdessen betont er die Fortdauer des langen unterirdischen Kampfes: „[...] der Maulwurf ist ambivalent. Er ist sowohl modern als auch postmodern. Er wuselt diskret in seinen ‚unterirdischen Rhizomen‘, nur um grollend aus seinen eigenen Kratern hervorzubrechen. [...] Der Maulwurf bereitet [...] [den] Weg. Mit wohl überlegter Ungeduld, mit dringlicher Geduld.“³⁶ Auch bei Slavoj Žižek steht der Maulwurf für die „passive Revolution, welche die Macht, anstatt ihr direkt entgegenzutreten, allmählich zersetzt, indem sie [...] im Untergrund wühlt und sich den Alltagsritualen und -praktiken verweigert, die ihr zugrunde liegen.“³⁷

Demnach können nach meiner Auffassung beide Begriffstiere mit ihren spezifischen Eigenschaften – je nach Raum und Zeit, Situation und Akteuren, Methode und Arbeitsweise, Intention und Ziel – als Leit-Figur im theaterpädagogischen Arbeitsprozess dienen. Bei beiden spielt – allerdings je unterschiedlich – Körperllichkeit mit ihrem sensorischen Potential und ihrer subversiven Beweglichkeit – ohne die Dominanz des Visuellen – eine zentrale Rolle; beide sind zudem unabhängig von den Tages- und Jahreszeiten. Ursprünglich sind sie Einzelgänger*innen, und doch ist Sympoiesis im Sinne kollektiver Produktion wichtiger als Auto-poiesis als selbstbildender Prozess³⁸, es geht um „neue Formen des Zusammenlebens“ der Menschen und „von Mensch und Tier“³⁹. Bei beiden Tierfiguren⁴⁰ verändert sich auch die Perspektive, ein fremder Blick fällt von außen und zugleich von unten auf den Menschen.⁴¹ Der Theater-Gott Dionysos kann sich in seiner Metamorphose sowohl in einen Maulwurf als auch in einen Oktopus verwandeln und damit gleichermaßen die Dominanz der Gattung des *homo sapiens* in Frage stellen.

Die taupologischen und noch mehr die tentakulären Haltungen mit ihrer Sensibilität und Responsivität, ihren Korrespondenzen und Resonanzen fundieren auf Diversität, Transkulturalität und Intersektionalität.

Der Mensch zerstört im Anthropozän zunehmend die Natur und damit seine eigene Lebensgrundlage, er führt ‚Krieg‘ gegen die Natur, die sich in Form ökologischer Katastrophen ‚wehrt‘: „Inzwischen ist der Krieg der Landschaften, die am Verschwinden des Menschen arbeiten, der sie verwüstet hat, keine Metapher mehr.“⁴² Es ist dringend notwendig, dass der Anthropozentrismus durch eine planetarische Denkweise ersetzt wird. Dementsprechend stellt sich auch für das Theater, die *performance art* und die Theaterpädagogik die Frage nach neuen Aufgaben, Arbeitsweisen und Zielen, nach veränderten Themen und Konstellationen und einer neuen Ästhetik und Form, wie es in Frank Raddatz' *Das Drama des Anthropozäns*⁴³ oder Frank Oberrenders *Gaia-Theater*⁴⁴ diskutiert wird. Auch die Verbindung und das Zusammenspiel von *Literature and Nature*⁴⁵ im Konzept des *Nature Writing* wäre auf den Bereich Drama/Theater/Performance zu übertragen. Der Ecocriticism⁴⁶,

Maulwurf und Oktopus

vor allem aber auch ökofeministische Ansätze⁴⁷, wie sie zunächst in angelsächsischen Ländern, dann auch in Deutschland im Bereich der Literatur- und Kulturwissenschaft entwickelt wurden, wären hier für die Theaterpädagogik verstärkt nutzbar zu machen. Grundlage ist eine neue Ethik, die sich gegen den Anthropozentrismus und Speziesismus wendet und sich stattdessen auf die dezentrierte, gleichberechtigte Beziehung zwischen dem Menschen und der nichtmenschlichen Natur konzentriert.⁴⁸ Damit löst sich auch die menschliche Zentralperspektive auf und an ihre Stelle tritt ein Blick aus den unterschiedlichsten Richtungen. Sowohl das unterirdische Netz der Maulwurfgänge als auch die Bewegungen der Tentakel im Wasser – beides situativ orientiert, aber in unterschiedlichen Elementen – überschreiten in ihrer Komplexität jegliche eindimensionale zielgerichtete Linearität. Während die Interventi-

onen des Maulwurfs auf ‚Wühl-Arbeit‘ und Widerstand⁴⁹ basieren, scheinen die des Oktopus nicht nur lebendiger und vielfältiger, sondern auch variabler und flexibler, also spielerischer – sowohl im sozial-politischen als auch im theatrical-performativen Kontext. In dieser komplexen Situation mit ihren gesellschaftlichen Makrokrisen und ihren theaterpädagogischen Mikrokrisen (siehe die *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 79: *Produktivität der Krise*), in der Auseinandersetzung mit der „Eindeutigkeit, Eigentlichkeit und Selbstverständlichkeit“⁵⁰ des hegemonialen normativen Denkens und Handelns, könnte auch in theaterpädagogischen Arbeitsprozessen ein Blick auf die Begriffstiere Maulwurf und Oktopus⁵¹ hilfreich sein – in Form einer „konkreten Allianztechnik“ von Mensch und Natur als eigenständiges Subjekt, wie es bei Ernst Bloch heißt, im Sinne einer „Dämmerung nach vorwärts“⁵².

Anmerkungen

1 Ich benutze das generische Maskulinum Maulwurf; mir ist keine weibliche Sprachform bekannt, Maulwurfweibchen wäre denkbar, Maulwürfin klingt unfreiwillig komisch. Im Französischen dagegen heißt Maulwurf „la taupe“, ist also weiblich. Interessant dürfte auch sein, dass der spanische Maulwurf intersexuell ist, das Weibchen hat auch Hoden, produziert aber keine Samen.

2 Der Maulwurf ist das Tier des Jahres 2020.

3 Georg Weerth: *Heuler und Wühler*. In: G. W.: *Sämtliche Werke in fünf Bänden*. Hg. v. Bruno Kaiser. Bd. 1. Berlin: Aufbau 1956, S. 264.

4 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*. Bd. III. In: G. W. F. H.: *Werke*. Bd. 20. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 456.

5 Karl Marx: *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte*. In: K. M./Friedrich Engels: *Werke*. Berlin: Dietz 1960, S. 196. Bensaïd erwähnt, dass auch Bakunin in diesem Sinne vom Maulwurf spricht. Daniel Bensaïd: *Résistances. Essai de taupologie générale*. Paris: Fayard 2001, S. 218 [Mit 10 Zeichnungen von Pierre Wiaz]. Zum Maulwurf als philosophisches Tier siehe auch David Farrell Krell: *Der Maulwurf. Die philosophische Wühlarbeit bei Kant, Hegel und Nietzsche*. In: *boundary 2. Why Nietzsche Now?* Bd. 9, H. 3 – Bd. 10, H. 1 (1981), S. 155–167; siehe auch Franz Kafkas fragmentarische Erzählung *Der Riesenmaulwurf* bzw. *Der Dorforschullehrer*.

6 „Der Maulwurf macht weiter. Tiere / Politik / Performance“. Programmheft des gleichnamigen Festivals vom 26.9.–8.10.2017 am HAU (Berlin), S. 3. https://www.hebbel-am-ufer.de/fileadmin/Hau/HAU3000/Publikationen/HAU_MAULWURF_ZEITUNG_WEB.pdf [letzter Zugriff am 10.7.2022] Auf dem Festival ging es u.a. um „post-apokalyptische Zufluchtsorte“ und Rat-

ten und Fledermäuse als andere Tiere der „Dunkelheit“, um den Maulwurf als Symbol für den Whistleblower, um die „Gaiagraphie“ als eine andere „Topologie“, um (Tier-)Figuren wie den Maulwurf, Hegels Eule der Minerva und Benjamins Engel der Geschichte und ihre Visualität im historischen Prozess, um Tauben als „fliegende Maulwürfe“ und „schmutzige Engel des Fordismus“ und um den Aufstand der Haustiere „gegen die menschliche Tyrannie“.

7 Daniel Bensaïd: *Der Maulwurf und die Lokomotive. Die Beharrlichkeit der Revolution*. [Vorwort und Nachwort von „Résistances“]. Übersetzt von Martin Riedle. In: *Sozialistische Hefte für Theorie und Praxis April 2008*, H. 16: <https://www.globkult.de/kulturfluchten/523-der-maulwurf-und-die-lokomotive-die-beharrlichkeit-der-revolution> [Zugriff zuletzt am 25.6.2022].

8 Alexander Weigel: *Die Archäologie des Maulwurfs. Heiner Müller und das Deutsche Theater*. In: *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*. Hg. v. Heinz Ludwig Arnold. München 1997. Zweite Auflage: Neufassung. S. 155–178; hier wird auch der Bezug zu Michel Foucault deutlich.

9 Gilles Deleuze: *Postscriptum über die Kontrollgesellschaften* [1990]. In: G. D.: *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1993, S. 254–262, hier S. 254f.; Michael Hardt und Antonio Negri greifen in ihrer Studie *Empire. Die neue Weltordnung* (Frankfurt a. Main: Campus 2002, S. 66–72) das „Begriffstier“ der Schlange wieder auf.

10 Ebd., S. 256f.

11 Ebd., S. 258.

12 Vgl. auch Cord Riechelmann: *Maulwurf oder Schlange? In: Der Maulwurf macht weiter*, S. 10–12.

Maulwurf und Oktopus

13 Von 1968 bis 1987 erscheint im Wagenbach Verlag (Berlin) der *Tintenfisch. Jahrbuch für Literatur*. In jedem Jahrbuch findet sich ein Frontispiz, bestehend aus einer Abbildung, zumeist einem Tintenfisch/Oktopus und einem kurzen Text. In Band eins steht unter einer Tintenfisch-Grafik von Günter Bruno Fuchs ein kurzer Lexikonartikel in gedruckter Frakturschrift. Es geht bei dem Titel und dem Frontispiz sicherlich primär um die Verbindung Tintenfisch-Tinte-Schrift-Literatur, aber auch die in dem Text angeführten Charakteristika sind sicherlich wichtig: „Kopffüßler (höchstorganisierte Klasse der Weichtiere). Starke Greifarme, große Beweglichkeit, Augen hochentwickelt.“ *Tintenfisch. Jahrbuch für Literatur*. Bd. 1. Hg. v. Michael Krüger/Klaus Wagenbach. Berlin: Wagenbach 1968, S. 2.

14 Hardt/Negri: *Empire*, S. 73.

15 Alexander Graeff: Tentakel ausbilden. Ein Pläddoyer für queeres Denken. In: *Frankfurter Rundschau* vom 5./6.2. 2022.

16 Donna J. Haraway: *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt a. Main/New York: Campus 2018; vgl auch Donna Haraway: *Das Manifest für Gefährten. Wenn Spezies sich begegnen*. Berlin: Merve 2016.

17 Vgl. auch Giorgio Agamben: *Das Offene. Der Mensch und das Tier*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 2003 und Jacques Derrida: *Das Tier, das ich also bin*. Wien: Passagen 2010. Siehe auch den Film *My Octopus Teacher* (2020) von Pippa Ehrlich und James Reed, in dem das gemeinsame, ein Jahr dauernde Leben des Filmmachers und Tauchers Craig Foster mit einem Oktopus und die so entstehenden Verhaltensänderungen und Lernprozesse von Foster dargestellt werden.

18 Vgl. Graeff: *Tentakel*.

19 Ebd.

20 Nicole Haitzinger: *Der Oktopode: Philosophisches Begriffstier und szenische Präambel eines Theaters des Anthropozäns*. In: *Welten im Wandel. Jenseits von Wissenschaften und Künsten?* Hg. v. Martina Fladerer/Gwendolin Lehnerer: München: epodium 2022, S. 71. Dieser noch nicht veröffentlichte Text wurde mir freundlicher Weise von der Autorin zur Verfügung gestellt.

21 Ebd., S. 68, 70 und 72. Haitzinger gibt in ihrem Text zwei konkrete Beispiele für entsprechende performative Installationen: *Deep Sea Blue Surrounding You* von Laure Prouvost und *Temple du présent: Solo pour Octopus* (2021) von Stefan Kaegi (*Rimini Protokoll*); zum Kraken in der Bildenden Kunst siehe Helmut Höge: *Krake/Oktopus/Tintenfisch /Kalmar*. In: <https://blogs.taz.de/hausmeisterblog/2009/11/01/krakeoctopustintenfisch-kalmar/comment-page-1/> [Zugriff zuletzt am 23.7.22].

22 Ebd., S. 72.

23 Nicole Haitzinger: *Der Oktopode als vielsinnige Figur der szenischen Künste im Kontext von gesellschaftlicher Spaltung*. <https://www.corpusweb.net/das-fluide-begriffstier.html> [Zugriff zuletzt am 25.6.2022].

24 Haitzinger: *Der Oktopode: Philosophisches Begriffstier*, S. 72.

25 Gilles Deleuze/Félix Guattari: *Was ist Philosophie?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 6.

26 Ebd., S. 111 und 68.

27 Ebd., S. 73f.

28 Ebd., S. 80.

29 Roger Caillois: *Der Krake. Versuch über die Logik des Imaginativen*. München/Wien: Hanser 1986, S. 125.

30 Ebd., S. 130.

31 Ebd., S. 111 und 68.

32 Ebd., S. 132 und 130.

33 Ebd., S. 63.

34 Ebd., S. 57.

35 Ebd., S. 9.

36 Bensaïd: *Der Maulwurf*.

37 Slavoj Žižek: *Das „unendliche Urteil“ der Demokratie. In: Demokratie? Eine Debatte*. Berlin: Suhrkamp 2012, S. 116–136, hier S. 135.

38 Vgl. Haraway: *Unruhig bleiben*, S. 50.

39 „Der Maulwurf macht weiter“, S. 3.

40 In diesem Kontext kontrastieren Foucaults maulwurfsartige Archäologie und Flussers Mensch-Oktopus-Konstellation; vgl. Michel Foucault: *Archäologie des Wissens* (1969). Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1973 und Vilém Flusser: *Vampyroteuthis infernalis. Eine Abhandlung samt Befund des Institut Scientifique de Recherche Paranaturaliste* (1987). In: V.F.: Edition Flusser. Bd. 6. Hg. v. Andreas Müller-Pohle. Göttingen: European Photography. 3. durchgesehene Auflage 2002.

41 „Somit kann ein Spiel mit verzerrnden Spiegeln aufgebaut werden, dank dem wir die Grundstruktur unseres eigenen Daseins aus weiter Entfernung und verzerrt wiedererkennen können. [...] Der Mensch in seinem Wirbeltiertdasein soll vom Standpunkt eines Weichtieres kritisiert werden.“ Flusser: *Vampyroteuthis infernalis*, S. 13.

42 Heiner Müller: *Shakespeare eine Differenz*. In: H. M.: *Werke*. Hg. v. Frank Hörnigk. Bd. 8. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 336; siehe auch den mit Bezug zu Jean Baudrillards *Virustheorie* entwickelten Text *Krieg der Viren* (*Werke*. Bd. 5, S. 307–309) von Müller sowie das gerade erschienene „Pamphlet“ *Gegenangriff* von Nadja Niemeyer (Zürich: Diogenes 2022), in dem die Tiere „die Welt von den Menschen befreien“.

43 Frank Raddatz: *Das Drama des Anthropozän*. Berlin: Theater der Zeit 2021.

44 Frank Oberender: *Gaia-Theater*. Berlin: Theater der Zeit 2022.

45 Vgl. Gabriele Dürbeck / Christine Kranz (Hg.): *Deutschsprachiges Nature Writing von Goethe bis zur Gegenwart. Kontroversen, Positionen, Perspektiven*. Berlin: Metzler 2020. Der Sammelband zum „Naturschreiben“ untersucht mit Bezug zur amerikanischen und englischen Tradition Fragestellungen von der Naturlyrik bis zur Umweltkrise, von der Genrediskussion bis zum Naturessay mit Akzenten auf Resonanz, Aufmerksamkeit und Staunen. Letztlich geht es im „Kritischen Naturschreiben“ um „Gegengeschichten“ (Ludwig Fischer: *Natur im Sinn. Naturwahrnehmung und Literatur*. Berlin: Matthes & Seitz 2019; S. 171), die auch in der theater(pädagogischen) Arbeit verwendet werden könnten; siehe auch die kommentierte Sammlung englischsprachiger Literatur: Bridget Keegan/James C. McKusick: *Literature and Nature. Four Centuries of Nature Writing*. New Jersey: Prentice Hall 2000.

46 Vgl. Bühler, Benjamin: *Ecocriticism. Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Stuttgart: Metzler 2016; Dürbeck, Gabriele/Stobbe, Urte (Hg.): *Ecocriticism. Eine Einführung*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2015.

47 Vgl. Warren, Karen J.: *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on what it Is and why it Matters*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield 2000.

48 Siehe auch die durchaus korrespondierenden, aber doch anders akzentuierten Überlegungen der Tierphilosophie; Markus Wild: *Tierphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius 2008.

49 Bensaïd schreibt zum Maulwurf: „Elle résiste à ce qui lui résiste.“ und formuliert dann – quasi gegen Descartes – pointiert: „Je résiste donc je suis“. Bensaïd: *Résistances*, S. 29.

50 Graeff: *Tentakel*.

51 In einer erweiterten Perspektive gehört auch der Aspekt der Nachhaltigkeit im Theater (und in der Theaterpädagogik) in diesen Kontext. Dazu hat die Deutsche Theatertechnische Gesellschaft (<https://dtbgev.de> und centrale@dtbhg.de) den ersten Band des Praxis-Handbuchs *Theatre Green Book* von Patrick Dillon in Zusammenarbeit mit Buro Happold (Hg. v. Association of British Theatre Technicians; <https://theatregreenbook.com>) in deutscher Übersetzung unter dem Titel *Nachhaltige Produktionen herausgegeben. Es folgen in Band zwei und drei Nachhaltige Gebäude und Nachhaltige Organisation*.

52 Ernst Bloch: *Erbschaft dieser Zeit*. In: E. B.: *Gesamtausgabe* Bd. 5. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 802 und 86.

Spielend Arbeiten? Suchtpräventive Erwägungen.

Stephan Bert Antczack

Für Meike Aissen-Crewett und Gerd Koch

»Sie kehren ins Leben zurück.
Vergessen Sie nichts von dem, was Sie hier erfahren haben.
Falls es Ihnen innerhalb von vierundzwanzig Stunden gelingt,
sich in vollem Vertrauen und mit allen Kräften zu lieben,
haben Sie Anrecht auf ein vollständiges menschliches Leben.«
(Sartre 1953: 62)

Der Plot im Drama »Das Spiel ist aus« von Jean Paul Sartre (1905–1980) könnte den Wendepunkt der Sucht zwischen Leid und Genesung markieren. Menschen, die bereits tot waren, kehren ins Leben zurück. Im Theater nennt sich dieser Vorgang ‚Katharsis‘, in der Sucht heißt er ‚Tiefpunkt‘ oder: ‚Kapitulation‘.¹ Die Dynamik der Sucht, die sich aus grundlegenden Tätigkeiten der Theaterpädagogik – Arbeit und Spiel – entwickeln kann, soll hier unter suchtpräventiven Erwägungen Gegenstand der Betrachtung sein.

Stoffungebundene Süchte haben es schwer, wahrgenommen zu werden, weil sie aus alltäglichen Handlungen und menschlichen Grundbedürfnissen hervorgehen.² Das Leiden an einer Sucht wird abgewehrt, bagatellisiert und letztlich geleugnet. Die fokussierten Tätigkeiten – Arbeit und Spiel – bestimmen das Handeln in der Theaterpädagogik. Während Arbeit auf gesellschaftsbezogene Handlungen zielt (z.B. die Absicherung des Lebensunterhaltes), richtet sich das Spiel auf die individuelle Handlungsfähigkeit.³ Arbeit und Spiel können außer Kontrolle geraten und Leiden verursachen. Das kann passieren, wenn freiberufliche Theaterpädagog:innen (TP) mehr Aufträge annehmen, als ihnen und ihrem sozialen Umfeld (Familie) gut tut und lieb ist. Ob aus Unerfahrenheit oder aufgrund süchtiger Problembewältigung, wäre diagnostisch zu prüfen. Die gesellschaftliche Realität bietet dafür jedenfalls günstige Bedingungen. Die Wahrnehmung von Symptomen subjektiver ‚Überforderung‘ sollte Betroffene alarmieren.

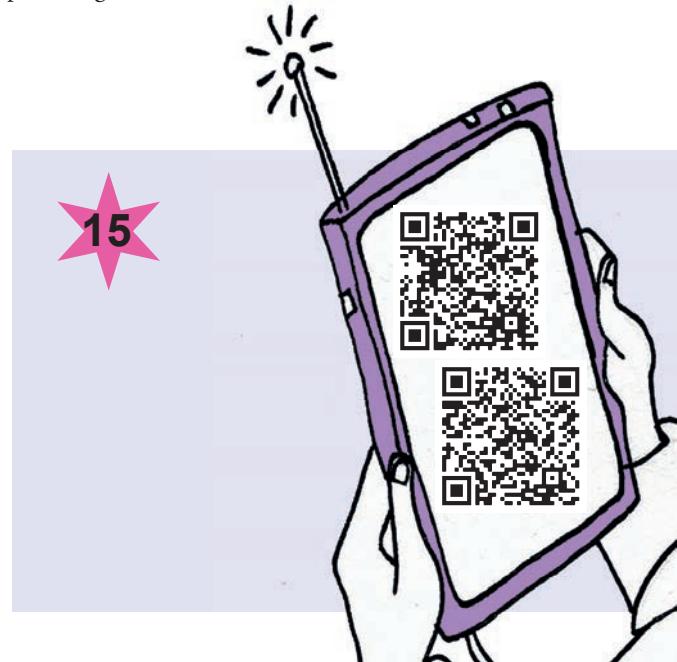
Wenn Projekte baden gehen, weil die:der TP mit ihren:seinen Aufgaben und Kapazitäten nicht mehr hinterher kommt oder sie nur aufrechterhält, indem er:sie die anderen Kolleg:innen und/oder Teilnehmer:innen unter Druck setzt, deutet das auf Arbeitssucht.

Hinter süchtigen Handlungsstrategien stehen emotionale Bedürfnisse und Dysfunktionen, die therapeutisch aufzuarbeiten sind. Süchtig sind Handlungen, wenn sie genutzt werden, um Gefühle, die entstehen, zu ‚unterdrücken‘. Das kann unter den allgemeinen Anforderungen, die die bürgerliche Gesellschaft an uns stellt, durchaus funktional sein. Folge ist, dass die Steuerung von Handlungen außer Kontrolle gerät und der Verlust der Steuerungsfähigkeit Leiden verursacht. Gesellschaftliche An- und Herausforderungen können süchtige Entwicklungen anstoßen und auslösen. Das wird in der Spielsucht offenbar, die nicht nur das Glücksspiel an Automaten beinhaltet, sondern ebenso den Sumpf virtueller Welten von Computer- und Rollenspielen, sowie die dekompenzierende Nutzung von sozialen Medien und Internetangeboten. Wenn die zeitgenössische Theaterpädagogik

zunehmend digitale Formate integriert, ist das Suchtpotential dieser Angebote zu berücksichtigen.

Sucht und Gesellschaft

Die bürgerliche Gesellschaft basiert auf einem Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnis (Kapital). Sucht ist ein besonderes Unterdrückungsverhältnis und dient dem Erhalt der bürgerlichen Gesellschaft. Wer mit dem Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnis der bürgerlichen Gesellschaft in Konflikt gerät, und das tun auf die eine oder andere Weise irgendwann alle (sogar die »Unterdrücker*innen«), benötigt einen Mechanismus, um die Scham, die Angst und den Schmerz, die das bereitet, zu kompensieren. Gefühle stammen aus archaischer Zeit und stehen zu den Erfordernissen der bürgerlichen Gesellschaft oft im Widerspruch (vgl. Illouz 2017).



Sucht hilft, störende Gefühle zu sedieren. Gefühle, die uns warnen, wenn etwas nicht stimmt (Schmerz), die den Weg aus orientierungslosem Nebel der Depression in und durch die Krise weisen (Ängste), uns den nötigen Treibstoff verleihen, neue und sicherere Handlungsfelder zu finden (Zorn). Sucht bietet eine akzeptierte Möglichkeit, Aufbegehren und Widerstand gegen bürgerliche Verhältnisse zu verhindern bzw. in profitable Bahnen zu lenken. Sucht ist ein gesellschaftskonformes Geschäft. Und:

Spielend Arbeiten? Suchtpräventive Erwägungen.

Sucht ist Ausdruck einer seelischen Not. Sie wird nicht gelindert, sondern wächst unter der Betäubung. Not ist ein Bedürfnis – etwas, was mangelt. Im Falle der Sucht kann die Not z.B. ein Bedürfnis nach Bindung sein. In der spirituellen Begegnung vom »Ich und Du« findet sich einerseits der Stoff des Theaters, andererseits begründet sich in der Bindung die Genesung von Sucht (vgl. Buber 1983).

Sucht hat zwei Hauptkriterien: A) Kontrollverlust und B) Leiden an den Folgen des Kontrollverlustes. Das Versagen der emotionalen und kognitiven Kontrollfunktion sorgt zunächst für Entspannung. Das Empfinden der Unterdrückung (dem subjektiven Impuls von ›Druck‹) ist für einen Moment der Wahrnehmung entzogen. Gefühle und die Instrumente der Wahrnehmung werden unterdrückt. Die:der Süchtige wendet die erfahrene Unterdrückung gegen sich selbst und reproduziert sie. Ein süchtiger Mensch schadet sich und anderen. Die aktive Teilnahme an Unterdrückung löst Schuldgefühle aus. Schuldgefühle entstehen, wenn ich die Grenzen anderer verletze. Der Kontrollverlust, der mit Sucht einhergeht, verletzt die eigene, innere Grenze. Das erzeugt Scham. Schuld und Scham sind unangenehm und werden mit dem süchtigen Agieren sublimiert. Der Einsatz süchtigen Handelns braucht eine ständige Dosissteigerung, um die Affektabwehr aufrecht zu erhalten. Dieser Ablauf führt zwangsläufig zum Scheitern. Das Leiden an der Sucht beginnt. Sucht, die Arbeit oder Spiel zum Inhalt hat, soll im Folgenden näher betrachtet werden. Die Notwendigkeit zur Differenzierung leitet sich aus der unterschiedlichen Fokussierung ihrer Behandlung und den verschiedenen Strategien der Prävention ab.

Arbeitssucht

Der Begriff »Arbeitssucht« erscheint erstmals in der Schrift »Das Recht auf Faulheit« (Lafargue 1996) von *Paul Lafargue* (1842–1911). In den 80er und 90er Jahren des 20. Jh. setzte eine verstärkte Forschung zu ›nichtstofflichen‹, ›prozessgebundenen‹ Süchten ein (vgl. Wilson-Schaeff 1997; Wilson-Schaeff, Fasel 2008; Gross 1990; Gross & Poppelreuter 2000). Unter Arbeitssucht wird heute der zwanghafte Umgang mit dem Arbeiten und/oder Nicht–Arbeiten (Prokrastination) verstanden. »Arbeitssucht ist sowohl eine stoffliche (Adrenalin) als auch eine prozessgebundene (Überarbeiten und/oder Arbeitsvermeidung) Sucht und beschränkt sich nicht auf bezahlte Arbeit. Wir können genauso arbeitssüchtig umgehen mit Hobbys, körperlicher Ertüchtigung, Hausarbeit, ehrenamtlichen Tätigkeiten oder dem Versuch, die Welt zu retten. Alles das kann Bewunderung hervorrufen, aber wenn es mit Selbstaufgabe durch unablässiges Tun verbunden ist, handelt es sich um Arbeitssucht.« (AAS 2000) Arbeitssüchtige Menschen kommen häufig aus dysfunktionalen Familien, in denen Sucht und psychische Erkrankungen das Leben bestimmen. Menschen, die in solchen Familien aufwachsen, übernehmen oft früh Verantwortung von Erwachsenen und entwickeln ein gestörtes Verhältnis zu Spiel und Spaß. Das Genesungsprogramm der Anonymen Arbeitssüchtigen (AAS) bietet Spielen als ein »Werkzeug der Genesung« an: »Spielen und Spaß: Wir planen Zeit zum Spielen ein und bemühen uns um Leichtigkeit und eine spielerische Einstellung. Wir lösen uns von der kranken Überzeugung, jeder Moment müsse produktiv genutzt sein und schaffen Raum für Kreativität, Spaß und Lebensfreude. Wir machen aus unserem Spiel keine Arbeit und wählen Freude statt Ehrgeiz.« (AAS 2004)

Die Verbreitung der Arbeitssucht resultiert aus der Stellung der Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft: »die gegenwärtige Arbeitsgesellschaft als äußerer Zwang, als Internalisierungsprozess sozialer Ängste und als partielle Selbstverwirklichung.« (Roth 2003: 66). Zu den Risikogruppen für Arbeitssucht gehören Lehrer:innen, bzw. Mitarbeiter:innen im Bildungswesen und in sozialen Berufen sowie freiberuflich arbeitende Menschen. Fehlende Distanz zum Resultat der Tätigkeit und die Fixierung auf das Ergebnis verhindert spielerische Herangehensweisen und bewirkt eine mangelnde Flexibilität im Denken und Handeln. Das kann zu beschränkter Leistungsfähigkeit, zu Unproduktivität und Burnout führen. Der gespürte Druck wird abgewehrt und an das Umfeld delegiert. Im Ergebnis entsteht eine Neigung zum tyrannischen Verhalten.

Genesung von der Arbeitssucht kann gelingen, wenn betroffene Personen den eigenen Kontrollverlust einräumen, Machtverhältnisse differenzieren und Distanz gewinnen, zu den Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft (Anerkennung, Verwertungzwang), sowie zum eigenen Verhalten. Eine kritische (Selbst)Bewertung von Unterdrückung von Bedürfnissen, Gedanken und Gefühlen, Interessen und Wünschen und die Betrachtung der Mechanismen von Macht (innerlich und äußerlich) können dabei aufschlussreich sein. Der Besuch von Selbsthilfegruppen unterstützt die Genesung durch regelmäßige Reflexion der eigenen Erfahrungen. Therapeutisch sind Planung, gezielte Selbst-Beobachtung und die Reflexion des Arbeitsverhaltens zu beachten. Aufzuarbeiten ist die Herkunft von Verhaltensmustern und die Erprobung neuer Handlungsstrategien. Eine spielerische Grundhaltung erleichtert die Genesung.

In der Prävention von Arbeitssucht helfen strukturierte und geplante Arbeitsprozesse (z.B. über Tarifvereinbarungen, Theaterpädagogisches Manifest von 2017) mit Pausen in regelmäßigen Abständen, ohne Überreglementierung und Druck in Form von Prämien und/oder unrealistischen Zeitvorgaben. Arbeitsprozesse sollten Zeiträume für spielerische Kreativität und spirituelle Rituale ermöglichen und Leistungen anerkennen. Das lässt sich in einer sorgfältigen Planung theaterpädagogischer Vorhaben umsetzen.

Spielsucht

Mit der Verbreitung digitaler Medien und des Internets hat der süchtige Konsum von Spielen Hochkonjunktur. Die Spielsucht von TP ist nach Kenntnisstand des Autors bislang weder Gegenstand der psychologischen noch der (theater)pädagogischen Forschung. Kenntnisse dagegen gibt es über die Verbreitung süchtiger Konsumstrategien von Jugendlichen. Das ist zum einen relevant für die Kenntnis der Bedürfnisse und Nöte von Zielgruppen suchtpräventiver und theaterpädagogischer Angebote und nährt zum anderen die Hypothese des Autors, dass auch die werten Kolleg:innen vermehrt von süchtigem Spiel betroffen sein könnten.

In Haushalten, in denen Jugendliche leben, liegt die Smartphone-Ausstattung bei 99% (Statistisches Bundesamt: JIM-Studie, in: Fachstelle für Suchtprävention 2018: 3). Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren sind im Schnitt mehr als 3,5 Std. täglich online. Drei Viertel dieser Jugendlichen konsumieren dabei regelmäßig Spiele am PC, an der Konsole, auf dem Tablet oder am Smartphone (vgl. ebd.). Der Neurowissenschaftler *Manfred Spitzer* kritisiert das. Er bezweifelt die Bedeutung von Computerspielen für die Fähigkeit des Lernens. In einer Längsschnittstudie

Spielend Arbeiten? Suchtpräventive Erwägungen.

wurde Jugendlichen eine ‚Sony Playstation‘ geschenkt. Fazit: Die Kinder mit der Playstation hatten in der Schule signifikant mehr Probleme im Lernen von Lesen und Schreiben (vgl. Spitzer 2012: 190ff). Sein Fazit:

„Ein Drittel unseres Gehirns ist dafür zuständig, dass wir unseren Körper bewegen, d.h. dass wir in der Welt *handeln*, also aktiv in sie eingreifen und sie nicht nur passiv zur Kenntnis nehmen. Schon der Ausdruck ‚Be-Greifen‘ zeigt die Bedeutung der Hand beim Lernen auf. [...] Wer möchte, dass aus seinen Kindern Mathematiker oder Spezialisten für Informationstechnik werden, der sorge für Fingerspiele statt für Laptops in den Kindergärten. Und wer die Schriftsprache ernst nimmt, der sollte eher für Bleistifte als für Tastaturen plädieren.“ (Spitzer 2012: 183/184) Die Worte begründen die Notwendigkeit theaterpädagogischen Handelns in der Suchtprävention, v.a. hinsichtlich von Spielsucht in digitalisierter Form. Neuere Untersuchungen zur Bedeutung von Resilienz in der Kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche in der Krise belegen das (vgl. Dietrich, Zalcbergaite 2022). Es wird mit Händen (Fingern) und Füßen ‚gearbeitet‘ und ‚gespielt‘, es lassen sich die Suchtgefahren durch Internetnutzung mit sozialen Medien und digitalen Spielformen theatrical thematisieren, Erkenntnisse (z.B. von Machtverhältnissen) fördern und Strategien erproben, die ohne süchtige Handlungsstrategien auskommen (z.B. Medien-Pausen üben). Zu den präventiven und therapeutischen Interventionen gehören zeitlich reglementierte und erlaubte Zeiträume spielenbezogenen Medienkonsums, sowie längere Phasen von Pausen virtueller Aktivität. Im Medienkonsum, der über das Spiel hinausgeht, gibt es übrigens Überlappungen zur Arbeitssucht (z.B. das ‚checken‘ von @-mails oder Beiträgen aus Messenger-Diensten, wie Signal, WhatsApp, Instagram oder Twitter).

Es macht Sinn, den Blick zu öffnen, inwiefern die Tätigkeit des Spielens süchtig machen kann (Kontrollverlust und Leid) oder Resilienz aufbaut. Indikator für süchtige Vorgänge kann das ‚Craving‘ sein, jener ‚Suchtdruck‘, der mit der süchtigen Verwendung des Spielens einhergeht.⁴ Dieser Druck korrespondiert mit den Entzugssymptomen. Für Spielsucht ist das Spiel *während der Arbeit* eher unproblematisch, weil spielende Tätigkeit durch geplante Arbeit strukturiert und begrenzt wird. Gerät das Spiel während der und durch die Arbeit aus der Kontrolle, ist das Ausdruck von Arbeitssucht: Das Spiel wird zur Arbeit und hört auf, Spiel zu sein.

Während systemische und Verhaltens-orientierte Therapieansätze, die Schuld(en)regulierung und der Besuch von Selbsthilfegruppen (z.B. *Gamblers Anonymous*) zum ‚State of the Art‘ gehören, können reflektierte Formen des spielerischen Repertoires aus der Theaterpädagogik das therapeutische Angebot ergänzen. In kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlungen werden darum theaterpädagogische Angebote gerne aufgegriffen. Bei verhaltenstherapeutischen Verfahren unterstützt z.B. das »Psychodrama« (vgl. Wildt 2003: 233).

Präventionsstrukturen und Prophylaxe von stoffungebundenen Süchten in der Theaterpädagogik

Theaterpädagogik kann die Tür zur Genesung von Sucht öffnen. Das setzt voraus, dass die Gefahr des Suchtpotentials wahrgenommen, erkannt und eine Gegenstrategie entwickelt wird. Ein Angebot pro-

fessioneller Genesungsförderung für TP kann funktionieren, wenn es eine kritisch-reflektierte Beschäftigung mit den Problemen der Sucht gibt. Unter bestimmten Prämissen steht die seelische Gesundheit von TP ‚auf dem Spiel‘. Dann nämlich, wenn alltägliche Handlungen die Stilllegung unterschwelliger Gefühlsregungen bewirken. Gerät das zum Selbstzweck, entsteht Abhängigkeit und das Verhalten wird zwanghaft. Zwang steht am Ende der Sucht. Wird Zwang wahrgenommen, kommen präventive Angebote zu spät. Dann sind Suchtberatung und Therapie gefragt.

In Sachen Arbeits- und Spielsucht gehören TP zur Risikogruppe: Schließlich spielen sie während der Arbeit und arbeiten spielend. Anderseits beinhaltet ihre Profession das nötige Rüstzeug, um süchtiges Verhalten zu erkennen, vorzubeugen und zu bewältigen. Präventiv wären aus meiner Sicht folgende Punkte für die Suchtprävention bei TP relevant:

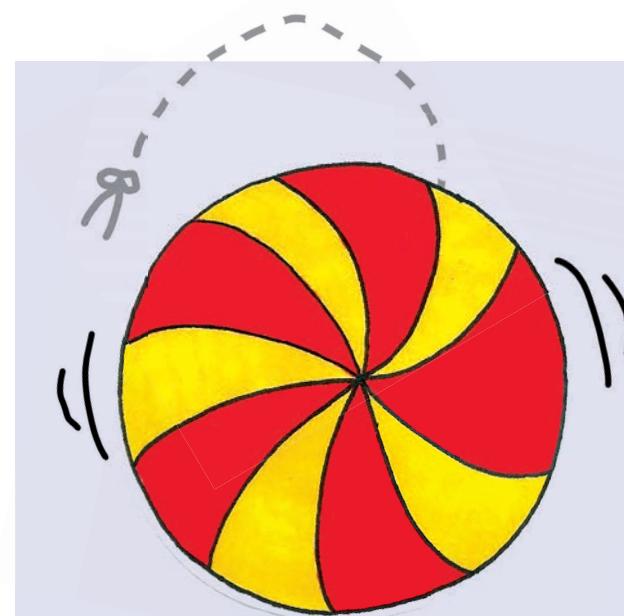
Aufklärung über die Symptome von Arbeitssucht und Spielsucht in den berufsständigen Organisationen (z.B. Bundesverband Theaterpädagogik, Bundesverband Theater in Schulen, Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Gesellschaft für Theaterpädagogik, Bund Deutscher Kunsterzieher:innen), an Hochschulen (Ästhetische Bildung, Darstellendes Spiel, Theaterpädagogik, Soziale Arbeit/Sozialpädagogik) und in der Ausbildung. Aufnahme der Suchtprävention in den Katalog der theaterpädagogischen Ausbildung.

Gruppen- und Einzel-Supervision für TP zur Wahrnehmung und Reflexion von Sublimierungsstrategien im Arbeits- und Spielprozess sowie Feedbackrunden und Fallbesprechungen (Intervision) unter Kolleg:innen (»Blick von außen«, Plath 2022).

Bereitschaft zur Inanspruchnahme von Beratungsangeboten professioneller Einrichtungen (Suchtberatung); vielleicht sogar ein Nachweis der Inanspruchnahme einer Suchtberatung alle fünf Jahre zur Qualitätssicherung.

Kassenfinanzierte Therapieangebote, vor allem mit theatralen Formaten (Gruppentherapie, Psychodrama, systemische Strukturaufstellungsarbeit, Theatertherapie).

Zum offenen Gespräch über Sucht und psychische ‚Störungen‘ in der Professionalität auffordern (z.B. Zeitschrift für Theaterpädagogik) und somit die Hemmschwelle dieser Tabu-Themen senken. Thematisierung von ‚Unterdrückungsverhältnissen‘ als Verständigungsprozess zur Genesung von Sucht.



Spielend Arbeiten? Suchtpräventive Erwägungen.

Tarifverträge, die einträgliche Einkommen sichern, sowie klare Pausen- und Urlaubsreglungen erfüllen.

Berufsständische Vereinbarungen (z.B. wie das Theaterpädagogische Manifest und das Übereinkommen zum Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagog:innen), die Einfluss auf die Arbeits- und Lebensbedingungen von freiberuflich tätigen TP nehmen und dabei die mentale und physische Gesundheit der Kolleg:innen im Blick halten.

Unter suchtpräventiven Erwägungen will der Autor mit Theater: »auf(s) Spiel setzen«.

»Im Spiel ist es möglich, Gefühle auf ihre Authentizität zu prüfen. Sucht ist mit unangenehmen Gefühlen verbunden (Angst, Scham, Schmerz, Schuld, Wut). Mit der Sucht zu leben, bedeutet ein Leben in Angst zu führen. Angst, Autonomie und Kontrolle zu verlieren. Angst entdeckt zu werden. Angst vor der Scham. Angst sich Menschen und Institutionen gegenüber offenbaren und unterordnen zu müssen. Ängstliche Menschen sind leicht verletzbar. Verletzte Menschen verletzen andere Menschen. Sie lösen Ärger aus. Angst und Groll bilden die energetische Grundlage der Sucht. Wer von

Sucht genesen will, braucht eine ständige Prüfung ihrer/seiner moralischen Konstitution, wünscht ein ständiges Update der Betriebssoftware im Beziehungsgefüge.« (Antczack 2018: 130–131) Theaterpädagogik bietet eine gute Ausgangsbasis für die Prävention von süchtigem Verhalten durch den Abgleich der Gefühle zur Realität und durch Reflexion im Spiel. Angebote professioneller Genesungsförderung für TP können funktionieren, wenn es eine kritisch-reflektierte Beschäftigung mit den Problemen der Sucht gibt. Die »zeitgenössische Theaterpädagogik« setzt auf »macht- und diskriminierungskritische Perspektiven« (Falk u.a. 2022). Sie legt damit ein wichtiges Fundament zur Suchtprävention. In der kritischen Theaterarbeit werden Machtstrukturen und Gewaltverhältnisse in Frage gestellt, die Architektur und Baupläne von Unterdrückung untersucht, neue Möglichkeiten des Verhaltens erprobt und die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse vorbereitet. Sucht stört und verhindert die Geltung von Interessen unterlegener Gruppen. Das ist ihre politische Funktion. »Machtkonstellationen« in »gesellschaftlichen Machtverhältnissen« lassen sich theaterpädagogisch »visualisieren und entschlüsseln.« (Antczack 2018: 126). Was erkannt wird, kann verändert werden.

Anmerkungen

1 Der englische Sprachgebrauch nutzt das Wort: »surrender« (vgl. AA 1976). Zum Begriff der »Katharsis« vgl. Aissen-Crewett 1999: 28; Boal 2005: 78–82.

2 Seit 1964 nennt die Weltgesundheitsorganisation WHO »Stoffliche Süchte« zu diagnostischen Zwecken: »Abhängigkeit«, um die Indifferenz des Begriffes »Sucht« zu vermeiden. In der Psychologie wird der Begriff »Sucht« zur Kategorisierung von Kontrollverlusten und Leiden durch »Verhaltensweisen« und »Prozesse« verwendet. Die Literatur spricht von »stoffungebundener Sucht« (Poppelreuter/Gross 1997: 20–36; Gross 1990).

3 Auf Anfrage sendet der Autor eine differenzierte Erläuterung zu den Begriffen »Arbeit« und »Spiel«.

4 Als »craving« wird der Suchtdruck bezeichnet, der bei Nichteinnahme oder Nicht-Verwendung der Substanz, bzw. des Verhaltens, eintritt (Entzugssyndrom). Bekannt ist beispielsweise, dass das »craving« bei Nikotin um ein Vielfaches stärker wirkt als bei Alkohol.

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike (1999): Grundlagen und Grundbegriffe der Dramatherapie, Potsdam: Universität Potsdam Verlag.
- Alcoholics Anonymous (1976): The Big Book, The Story of How Many Thousands of Men and Women Have Recovered from Alcoholism, 3. Edition, New York/USA.
- Anonyme Arbeitssüchtige - AAS (2000): Genesung von der Arbeitssucht – Das Problem - Die Lösung, (Übersetzung aus: Workoholics Anonymous. A Brief Guide), Hamburg, konferenzgeprüftes Faltblatt.
- Anonyme Arbeitssüchtige - AAS (2004): Werkzeuge der Genesung. Selbsthilfegruppe für Menschen mit Arbeitsstörungen oder Arbeitssucht (Übersetzung aus: Workoholics Anonymous. Recovery from Workoholism), Lahr, konferenzgeprüftes Faltblatt.
- Antczack, Stephan B. (2018): »Sucht - Macht - Unterdrückung: Spielend aufklären und verändern!« In: Harald Hahn, Hg. (2018): Das Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels, Stuttgart: Ibidem: 119–140.
- Boal, Augusto (2005, 1995): Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie, Lingen, New York: Schibri.
- Buber, Martin (1983): Ich und Du, Heidelberg: Lambert Schneider.
- Dietrich, Michael/Zalcebergaite Viktorija, Hg. (2022): Kultur. Spiel. Resilienz. Vom Wert der Kulturellen Bildung in Krisen, München: Kopaed.
- Fachstelle für Suchtprävention, Hg. (2018): Informationsblatt Digitale Medien, 2. Aufl., Berlin.
- Falk, Friederike/Schüler, Eliana/Zinsmaier, Isabelle, Hg. (2022): Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven, Bielefeld: transcript.
- Gross, Werner (1990): Sucht ohne Drogen. Arbeiten, Spielen, Essen, Lieben, Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Heide, Holger (2003): Massenphänomen Arbeitssucht. Historische Hintergründe und aktuelle Entwicklung einer neuen Volkskrankheit, 2. Aufl., Bremen: Atlantik.
- Illouz, Eva (2017, 2007): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus, 6. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Koch, Gerd/ Streisand, Marianne, Hg. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Berlin - Milow: Schibri.
- Lafargue, Paul (1996): Das Recht auf Faulheit, 2. Aufl., Berlin: Trotzdem.
- Plath, Maike (2022): Türwächter:innen der Freiheit, Norderstedt: BoD.
- Poppelreuter, Stefan (1997): Arbeitssucht, Weinheim: Beltz, PVU.
- Poppelreuter, Stefan/ Gross, Werner, Hg. (2000): Nicht nur Drogen machen süchtig. Entstehung und Behandlung von stoffungebundenen Süchten, Weinheim: Beltz, PVU.
- Roth, Karl-Heinz (2003): »Die Durchsetzung der modernen Arbeitsgesellschaft« in: Heide, Holger (2003): 55–72.
- Sartre, Jean Paul (1953): Das Spiel ist aus, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz, München: Droemer.
- Statistisches Bundesamt (2018): JIM-Studie, in: Fachstelle für Suchtprävention 2018.
- Wildt, Beatrix (2003): »Psychodrama«, in: Koch, Streisand 2003: 233–234.
- Wilson-Schaeff, Anne (1997, 1989, 1987): Im Zeitalter der Sucht. Wege aus der Abhängigkeit, 5. Aufl. München, Hamburg San Francisco/USA: DTV.
- Wilson-Schaeff, Anne/ Fasel, Diane (1994, 1988): Suchtsystem Arbeitsplatz. Neue Weg im Berufsalltag und Management, München, San Franzisco: DTV.

MAGAZIN

Theater mit Blinden und Sehbehinderten. Ein erster Erfahrungsbericht

Gerhard (Moses) Heß

Zwölf Jahre lang habe ich die Zeitschrift „SpielART“ herausgegeben mit dem Ziel, die verschiedenen vielfältigen Bereiche der Theaterpädagogik vom ignoranten bis eifersüchtigen Nebeneinander zur Zusammenarbeit zu bringen, und ich freue mich, dass das ein Stückweit gelungen ist. Daneben habe ich viele Jahre als Spiel- und Theaterpädagoge mit Kindern und Alten gearbeitet und 12 Jahre lang im (Alten-) „Theater der Erfahrungen“ gespielt, bis ich schließlich aus eigener Betroffenheit begonnen habe, mich mit Blinden und Sehbehinderten zusammenzutun.

Ich kann aufgrund eines weit fortgeschrittenen unheilbaren Glaukoms nicht mehr räumlich sehen, ich kann das Spiel meiner Mitspieler*innen nicht mehr überblicken, und ich kann große Bilder zwar noch erkennen, mir aber kein Bild mehr von ihnen machen, d.h. ich muss mir erklären lassen, was ich da sehe.

Ich habe versucht, mich frühzeitig auf meine absehbare Erblindung vorzubereiten, mich von Film und Theater zu entwöhnen und mich auf meine verbliebenen Sinne zu konzentrieren. Mit Verwunderung habe ich aber bemerkt, dass unter den Blinden und Sehbehinderten in den letzten Jahren die Audiodeskription immer größerer Zulauf findet und auch staatlich gefördert wird. Audiodeskription bedeutet, dass das Geschehen auf der Bühne bzw. auf der Leinwand aus dem Off oder über Kopfhörer dem/der blinden oder sehbehinderten Besucher*in simultan so beschrieben wird, dass er/sie es sich anschaulich vorstellen kann. Kopfkino also. Für mich verwirrend, für viele aber spannend, und eine Möglichkeit, in der Welt der Sehenden mitreden zu können.

Die Blinden und Sehbehinderten sind keine homogene Gruppe: Es gibt Geburtsblinde, früh Erblindete und spät Erblindete (eine

Gruppe, die aufgrund unserer zunehmenden Lebenserwartung immer größer wird). Es gibt obendrein die unterschiedlichsten Formen und Grade von Sehbehinderung, es gibt stabile, es gibt langsam und dramatisch schnell fortschreitende. Alle Blinden und Sehbehinderten haben eins gemeinsam: Sie fühlen sich einer Welt von „Guckis“ gegenüber, an der sie teilhaben wollen, aber vielfach durch objektive Barrieren und subjektive Ignoranz gehindert werden. Die Blinden haben aber nicht nur mit gesellschaftlichen äußeren Barrieren zu kämpfen, sondern auch mit ihren eigenen physischen Einschränkungen (viele haben auch Nebenerkrankungen), und viele sind auch psychisch hochgradig belastet und geschädigt (und ich als werdender Blinder bin es auch). Wir alle haben unsere Macken und große Empfindlichkeiten. Das darf ich nie vergessen bei meiner Arbeit mit den „Blindfischen“ – ich kann von ihnen (wie auch von mir) nicht immer ein rationales Verhalten und „volle Leistung“ erwarten. Wir sind Kranke, auch wenn wir normal behandelt werden wollen!

Ich habe vor vier Jahren innerhalb des ABSV (Allgemeiner Blinden- und Sehbehindertenverein Berlin) einen „Salon der Blindfische“ gegründet. Ich wollte, dass wir uns mit Spiel, Musik, Literatur auf die Sinne konzentrieren, die uns geblieben sind, und hatte als Motto mir das „Lied von den Sinnen“ ausgedacht:

Wo immer ich gehe, ob draußen ob drinnen
es gibt noch so viel zu entdecken.
Ich möcht alles
riechen+fühlen+ hören
ich möcht alles tasten+schmecken.
Denn fühlen und riechen und
hören und schmecken,

das bleibt mir, das kann ich genießen
Ich schmeck's auf der Zunge,
saug's ein mit der Nase,
ich fühle+hör das Gras spritzen.
Regentropfen, Wind und Sonne,
Moos+Beeren, Sand+Wasser,
Äpfel, Zimt und Spinnenweben –
alles das, das ist mein Leben!

Ich habe aber schnell gemerkt, dass meine Mitspieler*innen nicht nur auf ihre verbliebenen vier Sinne reduziert werden wollten – sie wollen alles Vorhandene, die ganze Welt ausschöpfen. Sie wollen sich also auch das Kino, das Fernsehen, das Theater, ja selbst die Fotografie und die bildende Kunst erschließen, auf ihre eigene Art. Dieser legitime Anspruch, die ganze Welt zu erfassen, drückt sich auch darin aus, dass auch Blinde sagen, dass sie etwas gesehen haben: „Ich habe Frau X gesehen“ oder „Ich habe die Tagesschau gesehen“. Gehört, müssten die doch sagen, dachte ich anfangs – aber tatsächlich nimmt ein Blinder beim Fernsehen mehr wahr als nur Töne, und bei der Begegnung mit einem lebendigen Menschen nehme ich viel mehr wahr als nur die Stimme... Das aber heißt generell: Die Blinden und Sehbehinderten nehmen mehr und anders wahr als die Sehenden – wir können voneinander lernen.

Als die Pandemie kam, haben wir uns nicht *downlocken* lassen, sondern haben unsere Veranstaltungen ins Freie verlegt, u.a. Poetische Gartenführungen durch den schönen, großen (aber wenig genutzten, weil nicht barrierefreien) Garten rund um das ABSV-Haus. Hier ging es um das Fühlen und Riechen und Hören und Schmecken, angeleitet von unserem Gärtner und begleitet und verstärkt von Musik, Gedichten und Geschichten, die

von allen „Blindfischen“ eingebracht und vorgeführt wurden.

Statt Zoom-Meetings aber haben wir während der Pandemie Telefon-Meetings gemacht und auf diesem Wege unser erstes Hörstück weitgehend frei improvisiert: „Die Nashörner“ nach Ionesco – vielstimmig mit Schnauben und Stampfen und Gebrüll und mit schnellen improvisierten Wortwechseln, in die wir alle aktuellen Neonazi-, Corona-, Verschwörungs- und Infektionsschutz-Parolen hineinpacken konnten.

Wir haben uns mit der Euthanasie der Nazis und ihren Folgen für die Blinden beschäftigt und sind dabei auf die Geschichte eines völlig vergessenen blinden Dichters gestoßen. Daraus habe ich eine szenisch-musikalische Lesung entwickelt: „Max und Bella. Ein Hörstück über den von den Nazis ermordeten blinden Dichter Max Zodykow und seine sehbehinderte Frau Bella“. Wir haben das Stück trotz Corona-Lockdown zu viert geprobt, haben es für den Rundfunk (Freies Radio Kassel und Ohrfunk Berlin) aufgezeichnet, ganz ohne Tonstudio und ohne öffentliche Förderung, und konnten es nun auch endlich bereits dreimal live vor Publikum zeigen. Dabei sollte auch das Fühlen und Tasten

zu seinem Recht kommen, indem wir z.B. Glasflaschen im Publikum herumgereicht haben, an deren erhabenen Aufschriften Max Zodykow einst das Lesen gelernt hatte. Lesen ist für Blinde und Sehbehinderte eine komplizierte Angelegenheit. Die Braille-Blindsight ist eine tolle Erfindung, aber sie muss mühsam abgetastet werden und braucht viele dicke Papierbögen. Älteren Menschen fällt es sehr schwer, noch Braille zu lernen, sie müssen sich behelfen mit optischen oder elektronischen Vergrößerungen der Schwarzschrift.

Bei einer Szenischen Lesung nur nebeneinander auf der Bühne zu sitzen, genügt vielen Blinden und Sehbehinderten nicht. Am liebsten würden sie ja aufspringen und über die Bühne tanzen – aber dann müssten wir zum Hilfsmittel der Audiodeskription greifen: ein Sehender müsste die Bewegungen der Blinden für das nicht sehende Publikum beschreiben. Das haben wir noch nicht ausprobiert, aber bei unserem jüngsten Projekt haben wir schon mal den ganzen Raum mit einbezogen: Zu Beginn stehen die Spieler*innen an den Wänden des Zuschauerraums verteilt, und jede/r von ihnen spricht in den dunklen Raum hinein einen Satz aus Rio Reisers Song „Krieg“, ehe sich alle auf die Bühne

zurücktasten und das ganze Lied von der Bühne herab gesungen wird.

Unser Programm hieß: „Frieden für die Ukraine! Mit Gedichten, Geschichten und Musik gegen den Krieg“.

Wichtig war für uns, dass wir das Programm gemeinsam entwickelt haben, jeder aus der Gruppe hat etwas eingebracht, und viele Gedichte und Lieder wurden auch gemeinsam zu zweit oder zu dritt vorgetragen.

Sehr schön war, dass am Schluss eine blinde Frau aus dem Publikum spontan ein ukrainisches Lied auf die Bühne gebracht hat.

Aus dem „Salon der Blindfische“ sind „Die Blindfische“ als feste Gruppe geworden, mit z.Z. neun Blinden und Sehbehinderten (fünf Frauen und vier Männer). Unsere Projekte „Poetische Gartenführung“, „Die Nashörner“, „Max und Bella“ und „Gegen den Krieg“ wollen wir weiterführen und uns dabei weiterhin vor allem auf die Stimme und das Hören als unsere wichtigsten Bühnenmittel konzentrieren, wollen aber auch mit allen Sinnen neue Gewässer erkunden. Vielleicht finden wir eines Tages eine neue Art von Theater.

„Felder Denken“ – Arbeitstagung der Hochschule Osnabrück, Institut Theaterpädagogik, in Kooperation mit der Universität der Künste Berlin und der Hochschule für Musik und Theater Rostock

Eva Renvert, Ute Schlegel-Pinkert, Melanie Hinz, Ina Driemel

Anlass der Tagung „Felder Denken“ waren Fragen an die Definierung des Faches innerhalb der (Aus-)Bildung von Theaterpädagog:innen an Universitäten und Fachhochschulen. Wie lässt sich der Gegenstand Theaterpädagogik gegenwärtig beschreiben, abgrenzen und lehren? Wie sieht das Berufsbild derzeit aus und welche Entwicklungen wollen wir fördern? Ausgehend von unseren Diskussionen im Promotionskolloquium der UdK Berlin und im Zuge der Herausgabe von „Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik“¹ stellten wir fest, dass die Auseinandersetzung über den Gegenstand des Faches stark davon abhing, welchen institutionellen Bereich wir besonders in den Blick nahmen (Schule,

Theater/Freie Szene, Soziale Arbeit) und welche Diskurse wir entsprechend zur fachlichen Begründung und Abgrenzung nutzten (Kultursoziologie, Theorien ästhetischer Bildung, Poststrukturalismus etc.). Aus dieser Beobachtung entwickelten wir ein Tagungsformat, dem die Feldtheorie Pierre Bourdieus zu Grunde lag und das explizit als ein kollegialer Austausch zwischen Kolleg:innen in lehrenden Positionen konzipiert war.

Unser Ausgangspunkt war die These, dass Theaterpädagogik als akademisches Fach entsprechend ihrer institutionellen Verortung und Ausrichtung in den letzten Jahren eine große Ausdifferenzierung erlebt hat. Die Frage war, inwieweit sich die Bildungsgänge entsprechend ihrer Verortung

in verschiedenen Feldern unterscheiden und worin das Gemeinsame der akademischen Studiengänge für Theaterpädagogik gegenwärtig besteht. Uns ging es dabei um ein Bewusstmachen, Hinterfragen und Kommunizieren von fachspezifischen Logiken. Die Tagung hatte deshalb einen Vorlauf, indem alle in der „Ständigen Konferenz Spiel & Theater an Hochschulen“ zusammengeschlossenen Kolleg:innen gebeten wurden, sich einem der von uns vorgeschlagenen drei Felder zuzuordnen (pädagogisches, künstlerisches und soziales Feld) und Leitfragen zu beantworten. Aus der Auswertung der zugesandten Beiträge filterten wir zwei Querschnittsthemen heraus, für deren Vertiefung wir zur Tagung Referent:innen einluden: den

Theaterwissenschaftler Jens Roselt und die Bildungswissenschaftlerin Julia Köhler zum Thema „De-Professionalsierung am Theater“ und „Professionalisierung in der Theaterpädagogik“ sowie Margarita Tsomou, Professorin für Zeitgenössische Theaterpraxis an der Hochschule Osnabrück, die in ihrem Vortrag fragte, welche Auswirkungen die politische Lage auf das Fach Theaterpädagogik hat. Den Schwerpunkt der Arbeitstagung bildeten zwei Gruppendifiskussionen, in denen wir einmal in feldspezifischen Gruppen den eigenen Logiken auf die Spur zu kommen suchten und zum Abschluss die dort gewonnenen Erkenntnisse noch einmal in gemischten Gruppen überprüften.

Diskussion von Feldlogiken

Wie lassen sich die identifizierbaren Feldlogiken im pädagogischen, künstlerischen und sozialen Feld nun beschreiben? Jenseits einer Reibung zwischen je individuellen Territorien mit der von uns vorgeschlagenen Karte waren die Diskussionen in den Gruppen in ihrer Verschiedenheit sehr aufschlussreich. Die Kolleg:innen, die sich dem pädagogischen Feld zugeordnet hatten, setzen das pädagogische Feld selbstverständlich mit der Praxis innerhalb der Institution Schule gleich, was sicher auch in unseren Fragen begründet war. Als übergreifendes Thema zeigte sich die Legitimierung von Theater/Darstellendem Spiel als einem künstlerischen Fach. Man war sich einig in der Suche nach einer theoretischen Fundierung des Faches (in den Kultur- und Sozialwissenschaften); in einem klaren Bezug zu künstlerischen Verfahren zeitgenössischer Inszenierungspraxis und in der Zielsetzung, Lehrer:innenpersönlichkeiten mit einem eigenen künstlerischen Profil auszubilden. Die Vertreter:innen des pädagogischen Feldes beschrieben das Praxisfeld Schule mehrheitlich als ein Spannungsfeld und betonten die Eigenlogik des Systems Schule. Die Ermöglichung der Potentiale künstlerischer Praxis spielte hier eine größere Rolle als die Reflexion macht-kritischer Positionen. Anders als bei den Kolleg:innen, die sich durch ihre Position in Studiengängen zum Lehramt Theater/Darstellendes Spiel selbstverständlich im pädagogischen Feld verorteten, wurde die Zuordnung zum künstlerischen und auch zum sozialen Feld problematisiert. So fiel

die institutionelle Verortung des sozialen Feldes schwer, da „Theaterpädagogik im Sozialen“ ein weitläufiger Begriff für verschiedenste Praxisfelder ist. Im Rahmen der Hochschulbildung wird Theaterpädagogik einerseits häufig als ein Profil im Rahmen des Studiengangs Soziale Arbeit angeboten, andererseits gibt es grundständige Studiengänge der Theaterpädagogik, die für das soziale Feld ausbilden. Im Hinblick auf diese Unterschiede wurde beispielweise diskutiert, inwieweit Fachwissen über „Soziale Arbeitsfelder“ curricular überhaupt vermittelt werden sollten. Es zeigte sich in den Diskussionen zur Theaterpädagogik im sozialen Feld insgesamt eine hohe Disparität zum Feldverständnis bis hin zu der Auflösung desselben aus der Argumentation heraus, dass Theater grundsätzlich in sozialen Feldern stattfindet. Diskutiert wurde auch die Frage, inwieweit Theaterarbeit im sozialen Feld auf bestimmte Ziele hin orientiert sein sollte, wie z.B. dem Empowerment der Teilnehmenden, oder allein als die Ermöglichung einer ästhetischen Erfahrung bzw. eines ästhetischen Prozesses gesehen werden sollte. Als zwischen den drei Feldern stehend, verorteten sich die

Beteiligten in der Diskussion des künstlerischen Feldes. So blieben die Konturen des künstlerischen Feldes unscharf. Über eine ‚Theaterpädagogik am Theater‘ hinaus wurden Gegenstand, Akteur:innen Orte, Arbeitsweisen und Kontexte nicht klar benannt. Es ist zu vermuten, dass diese Offenheit Teil der Feldlogik ist. Damit einher geht die Vorstellung von Theater als Experiment, Labor, künstlerische Forschung und Raum kritischer Reflexion und das Bewusstsein auf die jetztigen ökonomischen Fragen inhaltlich und künstlerisch flexibel reagieren zu können – und zu müssen. Insbesondere für freie Künstler:innen und Theaterpädagog:innen ist dies auch mit einem (ökonomischen) Innovationsdruck entsprechend der Logik des Kunstmarktes verknüpft: Gekonntes Labeln der eigenen theaterpädagogischen Arbeit vor dem Hintergrund aktueller politischer, institutioneller, wissenschaftlicher und künstlerischer Debatten ist eine Feldpraktik, die es für die Herstellung von Sichtbarkeit, das Einwerben von Fördermitteln und die Einladung zu Festivals und an Theaterhäuser zu beherrschen gilt. In der Debatte zeigte sich zudem ein



Interesse an Meta-Perspektiven, die Entwicklung des Faches in Theorie und Praxis kritisch zu befragen: Ist Theaterpädagogik noch das adäquate Wort für die eigene Fachidentität? Wie hat die Pandemie die Praktiken des Lehrens und künstlerischen Produzierens durch Digitalisierung verändert? Wie kann eine machtkritische Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeitsverhältnissen in Lehre und künstlerischer Praxis stattfinden? Diese Fragen bestimmen

ten auch die Debatten am zweiten Tag über die Curricula. Hierbei zeigte sich, dass auch Lehrpersonen an Hochschulen in Spannungsgefügen agieren: zwischen institutionellen tradierten Anforderungen (besonders in der (Aus)bildung für das Lehramt) und der Entwicklung einer macht- und diskriminierungskritischen Perspektive auf die Theaterpädagogik im Angesicht gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Krisen. Die Tagung führte weniger

zu einer genauen Bestimmung des sozialen, künstlerischen und pädagogischen Berufsfeldes der Theaterpädagogik, wohl aber zu einer Verständigung und Solidarität über die Zukunft des Fachs der Theaterpädagogik und den anstehenden Aufgaben. Offen bleibt die Frage, inwieweit Feld- oder Institutionslogiken innerhalb der (Aus-)Bildung von Theaterpädagog:innen an Universitäten und Fachhochschulen curricular stärker reflektiert werden sollten.

Anmerkung

1 Pinkert, Ute/Driemel, Ina/Kup, Johannes/Schüler, Eliana (Hg.): *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik*. Milow: Schibri 2021.

Kultur des Teilens – Potenziale offener Bildungsmaterialien im Kontext postdigitaler Theaterpraxis und Kulturvermittlung

Leona Söhnholz

Open Data, Open Source Software und Open Educational Resources (OER) – diese Begriffe bezeichnen Daten, Programme und Bildungsmaterialien, die im Internet frei zur Verfügung stehen und genutzt, bearbeitet und weiterentwickelt werden können. Sie sind Teil einer partizipativ-kollaborativen Netzkultur, die einen Gegenpol zu dominierenden kommerziellen Strukturen im digitalen Raum bildet. Offene Bildungsmaterialien, sogenannte OER, ermöglichen freien Zugang zu Wissen und Bildung. OER sind frei zugängliche Lern- und Lehrmaterialien (Texte, Fotos, Videos, Podcasts etc.), die unter offenen Lizzenzen im Netz veröffentlicht und zur Bearbeitung und Weiternutzung zur Verfügung gestellt werden.¹ Mit Blick auf die fortschreitende Digitalisierung und die steigende Bedeutung von digitalen Medien wurde insbesondere im schulischen Bereich und in der Hochschulbildung die Etablierung von OER mit verschiedenen Förderprogrammen auf Bundes- und Landesebene unterstützt (z.B. die Förderlinie „OERinfo“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung oder das Online-Portal „orca.nrw“).

Im Kontext des digitalen Transformationsprozesses bieten OER für den Bereich der

Theaterarbeit und der Kulturellen Bildung ein großes kreatives Potenzial, sowohl für Fachkräfte als auch für Kinder und Jugendliche als Zielgruppe dieser Angebote. Die Bereitstellung von frei nutzbaren Materialien befördert den kulturspartenübergreifenden Erfahrungsaustausch, die Erweiterung von Fachwissen und (Weiter-)Entwicklung von digital-analogen Arbeitsformaten. Gleichzeitig bieten OER eine emanzipatorische Dimension für junge Menschen: Mit Hilfe frei zugänglicher Bildungsmaterialien können sich junge Menschen selbstständig Wissen aneignen, um z.B. ein eigenes Online-Theaterstück umzusetzen. Durch die eigene Erarbeitung von OER erleben Kinder und Jugendliche kreative Teilhabe im digitalen Raum und erwerben wichtige Kompetenzen für ein Aufwachsen in einer postdigitalen Gesellschaft, wie Informationen recherchieren, bewerten und nutzen, kollaboratives Arbeiten und Umgang mit technischen Tools. Mit dem Ziel, Impulse für die nachhaltige Etablierung spartenübergreifender Arbeitskooperationen zu setzen und das Konzept OER zu erproben, hat die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater gemeinsam mit der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Spiel und Theater in

Thüringen das Modellprojekt cross.over initiiert. Drei transdisziplinäre digitale und hybride Konzepte aus den Bereichen Theater, Medienpädagogik, Literatur und Museum wurden mit einer Impulsförderung in ihrer Umsetzung unterstützt. Susanne Grimm und Luca Mollenhauer von der Informationsstelle Open Educational Resources² gestalteten für die ausgewählten Projekt-Teams von der Freien Bühne Jena, dem Friedrich-Bödecker-Kreis Sachsen und der Initiative digitalgeladen aus Hamburg einen zweiteiligen Online-Workshop. Im ersten Teil stellten sie das Konzept OER, mögliche offene Lizenzierungsformen (Creative Commons) sowie verschiedene Suchmaschinen für OER vor. Im zweiten Teil setzten sich die Teilnehmenden mit verschiedenen Online-Tools zur Erstellung von offenen Bildungsmaterialien auseinander und erstellten kleine Medienformate, z.B. mit H5P, einer freien und quelloffenen Software zum Erstellen von interaktiven Online-Bildungsmaterialien, wie Videos, Rätsel, Lückentexte etc. Die Teilnehmenden entwickelten in den Workshops erste Ideen, welche Inhalte aus den cross.over-Projekten als OER aufbereitet und unter offener Lizenz veröffentlicht werden können, so dass diese

von Akteur:innen im Arbeitsfeld genutzt, bearbeitet und weiterentwickelt werden können. Ihre Erfahrungen zu transdisziplinärem Arbeiten und OER stellten die Projekt-Teams beim Online-Fachaustausch

#nextlevel revisited am 12. + 13.09.2022 vor. Die Ergebnisse der Impulsförderung cross.over werden in einer Dokumentation zusammengefasst, die Ende 2022 abgerufen werden kann unter: www.bag-online.de



Weiterführende Informationen zum Konzept OER

Anmerkungen

1 Diese Beschreibung folgt der Definition der UNESCO, die den Begriff OER entscheidend mitgeprägt hat. Die ausführliche Definition ist abrufbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>

2 Die Informationsstelle Open Educational Resources ist ein themenspezifisches Online-Portal, das umfassende Informationen zum Thema OER zur Verfügung stellt. Die Informationsstelle ist am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main angesiedelt und wurde 2016 – 2021 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Weitere Informationen unter: <https://open-educational-resources.de/>

Heiner Müller(s) Landschaften – m/eine aktuelle Reise darin

Andreas Warbasse

„Alles ist Landschaft“ – „Dank dieser Eingriffe und der unregelmäßig installierten Komponenten, kann sich unsere gegenwärtige Gefängnislandschaft langsam hin zu einer populären Landschaft entfalten“

(Lucien Kroll, geb. 1927, belgischer Architekt: für eine Architektur der Komplexität. Kroll ist am 2.8.2022 gestorben.)

Im Frühjahr 2022 machte ich mich für einen Arbeitsaufenthalt von meinem Wohnort Kolding (DK) per Zug nach Berlin auf. Wegen des stürmischen Wetters hatten die Züge mehrfach Unterbrechungen. *But a little pity only!* Denn ich hatte das umfangreiche Buch „Heiner Müllers KüstenLANDSCHAFTEN. Grenzen – Tod – Störung“ als Reiselektüre bei mir und konnte nun darin *mehr* lesen, als ich gedacht hatte. *Held i uheld!* Glück im Unglück! Das Buch hat mir gute Kommunikationsangebote gemacht: Es enthält sog. Intermediens: Gespräche, Interviews von Heiner-Müller-ExpertInnen/-MitarbeiterInnen, auch ein Gespräch mit Müller (1986 in Norwegen), was bisher nicht ins Deutsche übersetzt war. Darin fragt der Interviewer Gunnar Nyquist Heiner Müller: „Meinst Du, Poesie und Drama lassen sich miteinander verbinden? MÜLLER: Ja, das ist kein Problem, aber man braucht nicht zu zeigen, dass das Drama Dichtung ist. Hauptsache ist, dass die lyrische Ausdrucksweise und der Text des Dramas Figurenrede sind. Wenn der Text mit der Figur nicht übereinstimmt, wird

er nur Dichtung und kein Drama (...) Poesie musst du schreiben. Drama ist wie eine Maschine, die den Kontakt zu anderen Maschinen sucht – und daraus wird Theater. (...) Das Theater (...) hat Zukunft, weil es auf der physischen Anwesenheit von SchauspielerIn und ZuschauerIn gründet, und ich glaube, es wird die einzige Form der Kommunikation bleiben.“ (S. 259) Nyquist: „Du (bist) vom Schreiben über Geschichte besessen.“ Müller: „Das kann ich nicht verhindern, an und für sich lebe ich in einer Situation, die ein Ergebnis der Geschichte ist.“ (S. 261) Aus einem Gespräch zwischen B. K. Tragelehn und Thomas Irmer zu „Theater- und Textlandschaft bei Heiner Müller“ notierte ich mir: „TRAGELEHN: (...) Ich denke bei dem Wort Landschaft an ihre Architektur. Nicht an die Häuser, die da hineingebaut sind, sondern an die Architektur der Landschaft selbst. Sie bestimmt, sie führt, sie lenkt den Verkehr der Menschen in ihr und durch sie hindurch. (...) Auch im Theater bestimmt die Architektur den Verkehr – den Verkehr zwischen den Leuten, die vorbereitet durch ihre Proben in die festliche Auffüh-

rung gehn, und den Leuten, gemeinhin Zuschauer oder Publikum genannt, die unvorbereitet, außer durch ihr Leben, ins Theater gehn. Müller hat immer das, was zwischen diesen beiden Gruppen passiert, als den eigentlich politischen Vorgang im Theater betrachtet – und nicht das, was auf der Bühne stofflich abgehandelt wird. Das ist der Anlass.“ (S. 137 f.)

Ich fühlte mich bei der Lektüre so etwas wie eingeladen, mitzureden/-denken – fast wie teilnehmend an einer Lese-Reise, einem beredten Spaziergang ... Nebenbei: Auf meinem Nachtisch liegt – leider noch ungelesen – das Buch von Moritz Neuffer: „Die journalistische Form der Theorie“: Es zeigt am Beispiel der Zeitschrift „alternative“, wie literarische Praxis-Theorie/Theorie-Praxis diskursiv durch Publizistik/Rede und Gegenrede entwickelt werden kann.

Als ich in Berlin ankam, überraschten mich Hinweise in der Lokal-Presse auf die Ausstellung „ERICH WONDER. T/Raumbilder für Heiner Müller“ in der Akademie der Künste: Wunderbar! Ich konnte meine Buch-Lektüre (im anderen Medium)

fortsetzen/erweitern! Ich besuchte die Ausstellung. Bühnenbau, ohne das darin vital stattfindende Bühnen-Spiel auszustellen, ist gar nicht so leicht zu zeigen. Aber hier wurden Interviews von Heiner Müller und anderen eingespielt; Filmmaterial war zu sehen und zu hören. Aber auch das (isolierte) Bühnen-Ausstellungs-Material wurde mir wie Artefakte einer Architektur bedeutsam: Als Bedeutungsträger (Krzysztof Pomian: „Semiophoren“), denen ich (frei, meine) Bedeutung zumessen kann ... Wie ich im Programmzettel zur Ausstellung las, gab es auch „Szenische Führungen mit (Professorin, Anm. von mir) Kerstin Hensel und Studierenden der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch“. Ein Zitat von Erich Wonder an einer Ausstellungswand habe ich mir notiert: „Heiner hat nichts erfüllt, was ein Regisseur erfüllt, er inszeniert nicht im klassischen Sinne. Ich hab am Anfang immer gedacht: Mensch, der sagt nichts. Findet er das schlecht, was ich mache, oder gut? Dann hab ich ihn gefragt: Wie findest du das? – Er: Hm, hm. Ich war völlig irritiert, weil normalerweise der Regisseur sagt: Das war toll, ich kann das machen, oder: es geht nicht, aber das hat Heiner Müller nicht gemacht. Er hatte ein anderes Künstlerverständnis: Wir haben uns nach zwei, drei Monaten getroffen, ich hab ihm das Bühnenbild gezeigt, und er hat das akzeptiert als Kunstwerk. Er hat auch nicht darüber geredet, sondern damit gearbeitet. Das war für ihn autonom.“ Also: Bühnenbau hat Eigenrecht neben Text und Schauspiel! Guter Akzent ...! Interessant fand ich eine Podiumsdiskussion mit einer Schauspielerin und einem Schauspieler sowie Bühnenbildnern während der Ausstellungslaufzeit, an der ich als Zuhörer teilnehmen konnte: Den Schauspielenden war die Bühnengestaltung, in der sie Stücke von Müller spielten, gar nicht sehr deutlich in Erinnerung. Übrigens: Im „Journal der Künste“ Nr. 17 der Akademie der Künste gibt es einen Aufsatz des Kurators der Ausstellung Stephan Suschke (von 1987 – 1995 war er enger Mitarbeiter von Heiner Müller): „Sehnsucht wecken nach einem anderen Zustand der Welt“.

Mein Aufenthalt in einer Bibliothek in Berlin führte mich zum aktuellen Exemplar der traditionsreichen (gegründet 1946) Zeitschrift „Theater der Zeit“, Heft 2 (2022). Darin fand s/ich zufällig eine Rezension von Thomas Wieck mit dem Titel „Immer

wieder noch vor Müller“ (S.75-76), die sich mit dem Buch, was ich im Zug mit großem Interesse gelesen hatte, beschäftigt. Der Autor hat offensichtlich nicht nur – für mich völlig unverständlich – Probleme mit dem nach seiner Ansicht „poetisch verquält anmutenden Thema“ des Bandes, sondern auch mit „der „theaterferne(n) postmodernistische(n) Einäugigkeit“ der, wie er sie nennt, „wissenschaftlichen Müller-Gemeinde“. Folgendes notierte ich mir erstaunt. Er bemängelt vor allem die „geringe(n) theatrale(n) Praktikabilität“ dieses Buches. Aber: Warum sollte sich eine Publikation mal nicht primär mit Theaterpraxis beschäftigen?! Andererseits: Es gibt etwa in den „Intermedien“ des Buches ja durchaus Praxisbeispiele und relevante Theater-Reflexionen durch ‚Menschen vom Bau‘ (erinnere ich es richtig, dass Theaterleute sich früher in Deutschland manchmal so charakterisierten?) – etwa des Theatermachers B. K. Tragelahn, der Regisseure Alexander Eisenach, Jürgen Kuttner und Lars-Ole Walburg, des Dramaturgen und Kulturwissenschaftlers Frank Raddatz, des Theaterpädagogen Ole Hruschka (zusammen mit Studierenden) und Marianne Streisand befragt und zeichnet nach die „Stoffgeschichte“ von „Müllers Lieblingsstück“: „Die Umsiedlerin oder das Leben auf dem Lande (1956/1961)“ etwa bis hin zu „Julie Zehs große(m) kulturkritischen Gesellschaftsroman *Unterleuten*, der (...) ‚Leben‘ nach 1989/90 ausführlich beschreibt“ (S. 387 ff.). Wieck erwähnt alldas nicht – sondern er, weiß/schreibt: „Zu genau wollte man es denn dann doch nicht wissen, was den Autor (also: Heiner Müller) umtrieb.“ Wirklich? Für mich ist diese/meine Zeitschriften-Lektüre wirklich ärgerlich!

Zurück zum von mir gelesenen Sammelband „Heiner Müllers KüstenLANDSCHAFTEN. Grenzen – Tod – Störung“: In ihrer Einleitung zitieren die Herausgeber Till Nitschmann und Florian Vaßen Heiner Müller aus dessen „Die Hamletmaschine“: „Ich war Hamlet. Ich stand an der Küste und redete mit der Brandung BLABLA, im Rücken die Ruinen von Europa.“ (S. 19) Und: Ruft es nicht die Friday-For-Future-Aktivistin Greta Thunberg auch: „blah, blah, blah“!?! Und wie ich als dänischer (Manchmal-)Leser der „Süddeutschen Zeitung“ lernte, sogar der deutsche Groß-Dichter Goethe lässt es singen:

„Goethe hatte in Rom die Bekanntschaft mit Pasquale Anfossi beliebter Oper ‚La Maga Circe‘ gemacht. Deren Libretto übertrug er zusammen mit seinem Schwager Christian August Vulpius für die Weimarer Bühne ins Deutsche. In einem Quartett singen der Graf und der Baron, die von Circe versteinert werden, Folgendes: ,O! Lunge, Herz und Magen, / Die Zunge bla, bla, bla.‘“

Ich fand noch mehr MÜLLER in Berlin während meines Aufenthaltes (es gibt dort auch eine Müller-Straße, die aber nicht nach Heiner benannt ist, sondern: Wegen der eiszeitlichen Sand-Dünen-Landschaft standen einst im jetzigen Berliner Bezirk Wedding mehr als zwei Dutzend Windmühlen – wegen der windigen Landschaft): An drei Abenden gastierte das (multimedial) Künstler-Kollektiv LAIBACH (mir bisher nicht durch Praxis bekannt) im Theater „Hebbel am Ufer“ – im HAU 1 – einem alten Theaterbau in der Stresemannstraße (Kreuzberg) mit seiner audio-visuellen und Text-performance, die den Titel trägt: „Wir sind das Volk – ein Musical“. Im Programmzettel heißt es: „Sobald das Wort ‚Volk‘ fällt, werde ich doch mißtrauisch“, erklärte Heiner Müller 1990: Etwa 10 InstrumentalistInnen spielten/schlügen/strichen tat-kräftig ihre Instrumente; bewegliches Licht-Design füllte nicht nur die Bühne, sondern strahlte stark auch an die Seitenwände des Zuschauerraums, direkt ins/ans Publikum. Texte von Heiner Müller wurden in Deutsch und Englisch an die Bühnenrückwand projiziert – auch wurden die (wie solche von anderen) technisch zu Gehör gebracht. Und: Es gab zum Publikum gewendet – vornehmlich von einer Sprecherin – außerordentlich präzis artikulierte und rhythmisierte Müller-Texte – sie wurden nicht geschrien, sondern hatten eine eigene, starke Artikulation, einen nüchternen Duktus, der nicht von der laut-starken Laibach-Musik ‚erschlagen‘ wurde und auch nicht mit ihr konkurrierte! Dieses „Musical“ wurde von Anja Quickett (Geschäftsführerin der Internationalen Heiner Müller Gesellschaft) und Laibach erarbeitet. Ich muss gestehen, in solchem akustisch-visuell-inhaltlich-plastischen Kontext hatte ich das Müllersche Schaffen bisher noch nicht wahrgenommen! Es setzte aber sehr gut einiges von dem fort, was ich in dem Sammelband von Nitschmann und Vaßen während meiner Zugfahrt gelesen

hatte und ergänzte es! Die Gruppe Laibach wird in ihrem Schaffen häufig als *militant classicism*, retro-klassisch bezeichnet, gerade, indem sie auch die (eigenen, politischen) Gegner zitiert: Sie bringt *elendige* Geschichte als *nicht geendete* Geschichte(n) zu Gehör – konfrontiert, stört damit (dadurch recht nahe an Dimensionen des Heiner-Müllerschen-Schaffens) und verursachte

auch bei mir/in mir produktive Widerstände (ich hörte Selbiges beim Verlassen des Theaters bei-läufig im Publikum). Ich habe noch einiges psycho-sozial und kognitiv zu „verdauen“ nach meinem Besuch am 28. März 2022 – der umfangreiche deutsche WIKIPEDIA-Eintrag zu „Laibach (Band)“ ist mir schon hilfreich!

Conclusio (m/eine!): Heiner Müller regt an! Ein produktiver Störer, er aktiviert Erinnerung als Gegenwart bzw. Gegenwart als Erinnerung! Etwas ganz Praktisches für das Agieren/Leben auf den verschiedenen Bühnen des Lebens.



Porträts Heiner Müller: Jule Saïda Marx, Berlin

Literatur (in der Reihenfolge ihres Auftauchens in meiner obigen Text-Landschaft):

Till Nitschmann, Florian Vaßen (Hg.): Heiner Müllers KüstenLANDSCHAFTEN. Grenzen – Tod – Störung. Bielefeld 2021: transcript.512 S. Print-ISBN 978-3-8376-5563-6. Open-Access-Download von der Homepage des transcript Verlages als PDF. Link zum OA-Buch: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5563-6/heiner-muellers-kuestenlandschaften/?number=978-3-8394-5563-0>

Moritz Neuffer: Die journalistische Form der Theorie. Die Zeitschrift alternative 1958 – 1982. Göttingen 2021: Wallstein

Stephan Suschke: Sehnsucht wecken nach einem anderen Zustand der Welt – Das kongeniale Zusammenspiel von Erich Wonder und Heiner Müller, in: Journal der Künste, Nr. 17 (Januar 2022), S. 36 - 38

Krzysztof Pomian: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin 1988: Wagenbach

Laibach: Wir sind das Volk. Ein Musical aus Deutschland.2LPs beim Label:MUTE(Bestellnummer bei JPC:10851537), Erscheinungsdatum:10.6.2022(enthält Downloadcode) WIKIPEDIA;„Laibach (Band)“

Thomas Wieck:Immer wieder noch vor Müller, in: Theater der Zeit, Nr. 2, 2022, S. 75 f.

David Fopp unter Mitarbeit von Isabelle Axelson, Laukina Tille: Gemeinsam für die Zukunft – Fridays For Future und Scientists For Future. Vom Stockholmer Schulstreik zur weltweiten Klimabewegung. Bielefeld 2021: transcript

Hermann Unterstöger: Blabla. Woher der Ausdruck stammt, den Greta Thunberg so oft benutzt, in: Süddeutsche Zeitung 14. 11. 2021

AUS DEM ARCHIV

Take care. Zum Verhältnis von Spiel und Pflege am Beispiel des Laienspiels der Nachkriegsjahre

Andreas Wolfsteiner, Katharina Kolar

Performative Vermittlungs- und Kommunikationskontexte werden im Rahmen prominenter theaterpädagogischer Überlegungen nicht ohne spielpädagogische Konzepte gedacht.¹ Daher – so unsere Annahme – rentiert ein neuerlicher Blick auf die Geschichte und Theorie des Spielbegriffs. In der vorliegenden Skizze nehmen wir uns zwei oftmals überschene Aspekte vor: Einmal den Nexus von Spiel und Pflege, der sich anhand häufig unbeachteter etymologischer Schnittpunkte auf der Ebene historischer Semantik freilegen lässt; andermal soll es darum gehen, diese Gedankenkette am Typus des Laienspiels der (Nachkriegs-Jahre) im Modus einer theatergeschichtlichen Spurensicherung schärfer zu konturieren. Zwar entwickeln unzählige philosophische Systeme und Strömungen eine Haltung zum Spiel und so erfahren die klassischen Termini *ludus* sowie *iocus* resp. deren altgriechische Vorläufer entsprechende Ausdeutungen. Es ist jedoch Friedrich Schiller der in seiner 1794 erschienenen (und bekanntlich gegen Kant gerichteten) Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* festhält: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“² Gar ist ihm hier der Spieltrieb des Menschen jener innere Drang, der zwischen den elementaren Bausteinen der Sachrealität, zwischen Stofftrieb und Formtrieb, vermittelt. Gerade diese Scharnierfunktion des Spiels in der Schiller'schen Ästhetik fordert in der Weiterführung immer wieder theoretische und historische Überlegungen zum Ludischen und dessen kulturellen Status heraus. Freilich ist es dann Johan Huizingas *Homo ludens* (1938), wo dieses Thema umfassend bearbeitet wird: Nicht selten werde in jenen Wissenschaften, die sich mit Kunst, Theater, Spiel, Ritual und anderen öffentlichen Performanzen befassen, der Eindruck erweckt, diese Gegenstände seien eine Art Anhang, eine Art im Nachhinein entstandene Äußerung des Kulturellen. An einer zentralen Stelle seiner allbekannten Studie versucht der Autor dieses Misskonzept zu korrigieren: Kultur entstehe eben nicht aus Spielen durch eine Art „Entwicklungsprozess“, vielmehr sei anzunehmen, „daß Kultur in Form von Spiel entsteht, daß Kultur anfänglich gespielt wird.“³ Mit Verweis auf den Wettflug, die Tänze und Gesänge von Vögeln und der merkwürdigen Ähnlichkeit dieser Aspekte mit dem menschlichen Repräsentationsverhalten hält Huizinga fest: „Wettstreit und Schaustellung gehen also nicht als Lustbarkeiten aus der Kultur hervor, sie gehen ihr vielmehr voran.“⁴ Das Desiderat einer kulturhistorischen, anthropologischen und philosophischen Abhandlung zum Spiel sucht Huizinga anhand einer ausgetüftelten Architektonik etymologischer Bedeutungskonstellationen herauszuarbeiten.

Spiel und Pflege: ein Wechselverhältnis

Entgegen der bekannten Entwicklungslinien des Spielbegriffs wollen wir den Blick auf jene außergewöhnliche terminologische Verwandtschaft richten, die Spiel und Pflege miteinander ins Verhältnis setzt. Huizinga findet diesen Bezug im Angelsächsischen und Altenglischen: Das englische „to play“ komme vom angelsächsischen *plega*, *plegan* und bedeute bereits „hauptsächlich Spiel und Spielen“ sowie „schnelle Bewegung, [...] Händeklatschen“ oder „Spielen auf einem Musikinstrument, somit lauter konkrete Handlungen.“⁵ Das althochdeutsche *pflegen* entspräche der Form nach dem Sinngehalt von *plegan* – hier sei eine abstrakte Bedeutungsebene festzustellen, wie sie in „für etwas einstehen, sich für etwas oder jemanden einer Gefahr oder einem Risiko aussetzen“⁶ oder „sich verpflichten, etwas beherzigen, für etwas sorgen, verpflegen“⁷ deutlich werde. Er folgert weiter:

„[M]an könnte geneigt sein, so zu schließen: das Wort «Pflegen» und alle seine Ableitungen, sowohl die, die mit Spiel, wie die, die mit Pflicht in Beziehung stehen, gehören in die Sphäre, in der <etwas auf dem Spiele steht. “⁸

Diese Form von Pflege in der Theorie des Spiels verweist auf etwas sehr Spezielles. Es meint nicht etwa theater- oder spielpädagogische Arbeit im Kontext Pflege, wie wir sie als theatrale Aktionen in Krankenhäusern auf Kinder-, Palliativ- oder Geriatrie-Stationen kennen. Vielmehr rekurriert *Pflege* hier auf die Aufgabe für etwas oder jemanden (individuell und/oder gesellschaftspolitisch) Sorge zu tragen. Damit ähnelt der Terminus jener professionalen Umsicht, wie diese heute im Sinne von *care work* (Sorgearbeit) verstanden wird – allerdings ohne die damit verknüpfte Kritik an geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung. Des Weiteren impliziert diese Bedeutungsschicht, dass es eine bestimmte Art gibt, etwas zu tun (die Gepflogenheit eines jeweiligen Handlungsstils): In Wort und Sache von Rechtspflege oder Heimatpflege ist dies noch spürbar. Spiel wird unter diesem „pflegerischen“ Aspekt zu einer individuellen oder gesellschaftspolitischen Verpflichtung einerseits, zu einer bestimmten Spielpraxis und Handlungsma-
trix andererseits.

Wo lassen sich nun Spuren dieses Verhältnisses von Spiel und Pflege in den historischen Materialien des DATP aufspüren? Eine spezielle Verschränkung finden wir im Laienspiel, wie dieses nach dem zweiten Weltkrieg in West-Deutschland relativ rasch wieder etabliert wurde.

Laienspiel als Jugendfürsorge

Gerade in den theoretischen Überlegungen zum Laienspiel der Nachkriegsjahre finden sich vermehrt Aussagen zum Wiederaufbau. Dieser „Alles Neu“-Rhetorik kam in jener Situation historischen Umbruchs die Aufgabe zu, kulturelle Angebote zu schaffen, in denen Erfahrungen jenseits von Kriegstrauma und schnöder Alltagsbewältigung artikuliert werden konnten. Gleichsam sollten diese Formen theatraler Kommunikation sinnvolle Beschäftigung insbesondere für Jugendliche darstellen, um diesen „Zuspruch, ein bißchen echte Freude“⁹ zuteilwerden zu lassen. Das Recht auf Unbeschwertheit war in diesem Falle dekretiert – so sah es zumindest das ab 1946 wieder in Kraft getretene Jugendwohlfahrtsgesetz der Weimarer Republik vor. Das „Leben im musischen Geist“ diente dabei der Einübung demokratischen Handelns; eine Maßnahme des Demokratielernens, die von den (v.a. US-amerikanischen) Alliierten gefordert und gefördert wurde.¹⁰ So erlangt diese kulturelle Äußerung in Form von Laienspiel raschen Aufschwung und gerät gleichsam zum Trainingsprojekt demokratischer Fürsorge. Im Spiel – konkret der gemeinschaftlichen Theaterarbeit, so die Zuschreibung – wird der demokratische Prozess gewissermaßen eingepflegt.

Begegnung und Freude: Konventionen pflegen

Wie am Untertitel, der seit Herbst 1949 herausgegebenen Zeitschrift „Die Laienspielgemeinde“ zu erkennen, hatte diese sich der „Pflege unseres gemeinschaftlichen Lebens“ verschrieben – so Mirbts simple Argumentationsfigur.¹¹ Im Vorwort zur ersten Ausgabe heißt es, das Laienspiel „besitzt schon heute wieder eine solche Breite, daß ein Einzelner kaum noch eine Übersicht behalten kann.“¹² Mit der Zeitschrift sei man als „Laienspielgemeinde [...] keiner eigenen Richtung verschrieben. Sie will der Sammlung, dem Gespräch, der Beratung dienen.“¹³ Insofern übernimmt sie auch die „Pflege“ (oder besser: die Ordnung) des Diskurses – ähnlich wie bei den 1949 an verschiedenen Orten Westdeutschlands wieder in einer beeindruckenden Dichte vorhandenen, u.a. als „Feste der Jugend“ intendierten Laienspielwochen. Dies ist etwa der Fall,

wenn „schönes und echtes Laienspiel, das man vorbehaltlos bejahren kann“ im Kontrast zu den „Freunden vom Vereinstheater“ steht, denen „ruhig und ohne Überheblichkeit klargemacht werden könnte [...], warum es so überhaupt nicht geht.“¹⁴ Einen wesentlichen Hinweis auf die Verschränkung von Spiel und Pflege auf struktureller Ebene gibt nicht zuletzt die Aufzählung der Adressat:innen der Zeitschrift:

„Denn ‚Die Laienspielgemeinde‘ wendet sich an: Spielkreise, Schulen, Lehrer, Pädagogische Akademien und ihre Studenten, Soziale Frauenschulen und ihre Schülerinnen, Jugendleiter, Kindergartenrinnen, Pfarrer, Fürsorger, Gewerkschaftler, Ver einsleiter und Vereine, Dichter, Schriftsteller, Kasperspieler, Schattenspieler, Marionettenspieler, Kunstgewerbler, Künstler, Volksmusiker, Volkshochschulen, Fürsorgeanstalten. Und an möglichst viele Teilnehmer der Laienspielwochen.“¹⁵

Fazit

Anhand dieser Skizze einer Relation von Pflege und Spiel wird eine Spur unserer Professionsgeschichte und -problematik zwischen gesellschaftlichem Auftrag und entsprechender organisationaler Rahmung deutlich. Im Bereich der Theaterpädagogik wird stets aus einer Verflechtung juridischer, ökonomischer und bildungspolitischer Felder heraus gehandelt. Diese Disziplin ist eben nicht eine Nachlagerung governementaler Prozesse, sondern lebendiger Ausdruck davon, dass, wie Huizinga festhält, „Kultur anfänglich gespielt wird.“¹⁶ In der Betonung der Bedeutungs-Ebene des Einstehens, des Sich-Aussetzens „einer Gefahr oder einem Risiko“¹⁷ könnte im Spiel-Pflege-Gefüge auch jenes Potential eines Handlungsrahmens liegen, wie ihn u.a. Carmen Mörsch für Formate Kultureller Bildung plausibilisierte: statt zuschreibungsgeladener Zielgruppenarbeit seien ‚echte‘ wechselseitige Lernprozesse gefragt; ein Wagnis, um die fortlaufenden Zuschreibungen von Defiziten zu verhindern und Viktimisierung oder Klientifizierung nicht weiter Vorschub zu leisten.¹⁸ Dies setze aber voraus, so Mörsch weiter, „Risiken einzugehen und sich selbst aufs Spiel zu setzen.“¹⁹

Anmerkungen

1 Exemplarisch vgl. Koch, Gerd, „Theatralisierung (von Lehr- und Lernprozessen)“, in: Ders. und Marianne Streisand (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Berlin: Schibri 2003, S. 329–333; Ders., „Anregungen aus neueren didaktischen Diskussionen für theaterorientierte Lehr-Lernprozesse“, in: Ders. u.a.: *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*, Berlin: Schibri 1995, S. 25–46; Ders., *Lernen mit Bert Brecht*, Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel 1988.

2 Schiller, Friedrich, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, in: Ders., Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden, Bd. 12, Brief 15, Stuttgart: J. G. Cotta'scher Verlag 1860, S. 1–118, hier: S. 57.

3 Huizinga, Johan, *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, 23. Aufl., Reinbek: Rowohlt 2013, S. 57.

4 Ebd., S. 58.

5 Ebd.

6 Ebd., S. 50.

7 Ebd.

8 Ebd., S. 51.

9 Pankow, Erich, „Gedanken zum Laienspielertreffen auf der Waldeckischen Laienspielwoche 1951“, in: Der Landkreis des Kreises Waldeck – Kreisjugendausschuß (Hg.), *Chronik der Waldecker Laienspielwoche in Korbach 1951*, o.S. Aus: DATP 35 (Sammlung Internationale Waldecker Laienspielwoche), lfd. Nr. 1.

10 Vgl. dazu u.a. Hafenerger, Benno, *Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1992, insbes. S. 103–146.

11 Zur problematischen Rolle Mirbts als bedeutendem Diskursproduzenten vgl. Keller, Anne, *Das deutsche Volksspiel. Theater in den Hitlerjugend-Spiel scharen*, Berlin: Schibri 2019, S. 21–25 sowie 435–436.

12 Mirbt, Rudolf, „Laienspiel und Laienspielgemeinde“, in: *Die Laienspielgemeinde. Eine Zeitschrift für die Pflege unseres Gemeinschaftlichen Lebens*, Heft 1/ Herbst 1949, Kassel und Basel: Bärenreiter-Verlag, S. 2. Aus: DATP X (Sammlung Varia – im Aufbau), lfd. Nr. 1.

13 Ebd., S. 3.

14 Ebd., S. 26.

15 Ebd., S. 3.

16 Huizinga, 2013, a.a.O., S. 57.

17 Ebd. S. 50.

18 Carmen Mörsch bezieht sich auf Paul Mecherils Vorschlag einer „kom munikativen Reflexivität“ als „professioneller Haltung“. Vgl. Dies., „Refugees sind keine Zielgruppe“ (2016/2018), in: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/refugees-sind-keine-zielgruppe> (29.08.2022).

19 Ebd.

Historische Dokumentation

**SPIELSTATT ULM. LEHR- UND FORSCHUNGSZENTRUM FUER THEATER, AUSDRUCK,
SPIEL. MOERIKESTRASSE 5, 7900 ULM WEST GERMANY [gegründet 1984]**

Auszüge aus der Selbstdarstellung

Gerd Koch

„Der Ludagoge ist Schauspieler, Regisseur und Dramaturg. Er ist aber noch weit mehr, indem er die künstlerischen Fähigkeiten, die zu den drei Berufen gehören, vermittelt bzw. darstellerische Prozesse im Spiel der Kinder und im alltäglichen Verhalten von Erwachsenen bewusst macht. Der Arbeitsbereich des Theaterpädagogen ist die Theaterausbildung. Der Spielpädagoge arbeitet im freien und allgemeinen Bildungsbereich mit Kindern und Erwachsenen an darstellerischen Prozessen. Beide gehen aus der Ludagogik hervor ... Das LudagogikStudium ist nicht nur ein kompaktes Schauspiel-, Regie- und Dramaturgiestudium, sondern entwickelt vor allem die Fähigkeiten der Theoriebildung (Spiel- und Theaterforschung) du der Vermittlung von Theorie- und Praxisinhalten (Pädagogik) ... Spielpädagogik und Spielwissenschaft sollen Menschen aller Alters- und Berufsschichten befähigen, sich ihrer darstellerischen Fähigkeiten bewusst zu werden und diese zu schulen, im Sinne einer Stärkung der Persönlichkeit.“ [Anm.: Die Hervorhebungen im Originaltext wurden wegen besserer Lesbarkeit nicht übernommen]

Wenn jemand „die **TheaterAusbildung im TheaterFach Schauspiel** an der TheaterAkademie der Spielstatt Ulm“ in den 1980/90er Jahren mit „anschliessende(m) BerufsPraktikum und Kolloquium erfolgreich abgeschlossen“ hatte, dann bekam er/ sie vom „PrüfungsAusschuss“ das „Zeugnis der **TheaterReife in Schauspiel** zuerkannt und damit auch die Befähigung zur **BerufsAusübung am Theater bzw. einer schauspielbezogenen Einrichtung** ausgesprochen.“ Im einzelnen weist das „Zeugnis der Theaterreife“ diese benoteten, unterrichteten Gegenstände/ Thematiken aus: „**Anthropologie** (Physiologie, Psychologie, Soziologie) – **DarstellTheaterTheorie – Politik, Ökonomie, Recht – Haptik** (KörperKommunikation) – **Eikontik** (BildKörperKommunikation) – **Phonetik** (LautKörperKommunikation) – **Ludik** (DarstellKommunikation). [Anm.: Die Hervorhebungen im Text entsprechen dem Original]

Die Ausbildungsinstitution stellt sich so dar: „Die Spielstatt Ulm (SU) ist das erste deutsche Lehr- und Forschungszentrum für Theater, Ausdruck, Spiel und besteht seit 1984. Kritik an der bestehenden Theaterausbildung und Theaterforschung war Anlass zur Gründung. Inzwischen gibt es an der SU die einzige Vollausbildung für Ludagogen (Theater/Spielpädagogen) in der BRD und die erste Dramaturgieausbildung im deutschsprachigen Raum ... Im Mittelpunkt steht die Berufsausbildung zum Schauspieler, Regisseur, Dramaturgen, Ludagogen (Theater/ Spielpädagogen) in TheaterGrundSchule und TheaterSschule. Das zweite Arbeitsfeld der TA (Theaterakademie, Anm.) ist ‚Darstellung im Alltag‘ (AusdruckSchule). Die Ausgangsbasis der gesamten Lehrarbeit bildet die Entwicklung der Spielfähigkeit des Kindes (SpielSchule) ... Die Spielstatt Ulm hat sich die langfristige Aufgabe gestellt, eine neue Generation von Theaternachern herauszubilden und somit das bestehende Theater

nachhaltig zu beeinflussen. Dies Anliegen kann jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn auch das Theaterpublikum allmählich zu einem neuen Theater- und Spielverständnis gebracht wird. Bewusstmachung und Übung darstellerischer Handlungen im Alltag sind Schritte auf dem Weg zum HOMO LUDENS, dem spielbewussten und spielfähigen Menschen.“ Zur „Spielstatt Ulm“ gesellt sich die „TheaterSchule“ als „die ‚Hauptschule‘ der Theaterberufsausbildung, (sie) schliesst direkt an die einjährige TheaterGrundSchule (TGS) an und dauert drei Jahre.“ Die „Theaterakademie (TA) umfasst drei Abteilungen: ...1 Berufsausbildung für Schauspiel, Regie, Dramaturgie, Ludagogik (Theater/ Spielpädagogik) in TheaterGrundSchule (1 Jahr), TheaterSchule (3 Jahre) und Berufspraktikum (bis 1/2 Jahr). – 2 Ausdruck-Schule Rhetorik, Dialektik, Körpersprache, Selbstdarstellung für Erwachsene und Jugendliche. – 3 SpielSchule Entwicklung der elementaren Spiel-, Ausdrucks- und Darstellfähigkeit des Kindes ...Theater ist Individual- und Kollektivkunst zugleich. Eine Theaterausbildung muss beides zusammenbringen.“ [Anm.: Die Hervorhebungen im Originaltext wurden wegen besserer Lesbarkeit nicht übernommen]

Im Heft 26 vom März 1996 meldeten die „Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik“ auf Seite 4: „Die Spielstatt Ulm hat Konkurs angemeldet“ und auf Seite 5 nach einer Pressemitteilung: „Neue Theaterschule in Ulm“ – „Akademie für darstellende Kunst (AdK).“

2014 – Gründung eines Instituts für Ludologie

„Zur Begriffsklärung von Ludologie und Spielwissenschaft
Manche Wissenschaftler reduzieren den Begriff der Ludologie auf das Erkenntnisobjekt der Computerspiele. Dieser inhaltlich stark reduzierte Definitionsansatz erscheint wenig hilfreich.

Die Ludologie betrachtet und erklärt das Phänomen des Spielens. Lateinisch ‚ludus‘, das Spiel und das griechische ‚logos‘ für die Lehre, führt zur ‚Lehre über das Spiel‘, Ludologie, zur Spielwissenschaft. [...]

Die Ludologie bezieht sich auf die Grundphänomene des Spielens und diese werden von der Spielwissenschaft bearbeitet. Warum sollte sich die Ludologie nur auf digitale Spiele beziehen? [...] Analog zu anderen Disziplinen beziehen wir den wissenschaftlichen Gattungsbegriff ‚Ludologie‘ auf das komplexe Phänomenfeld des Spielens und des Spiels, ob digital oder ohne Strom. So ergibt sich die Lehre über das Spiel aus den Erkenntnissen der Spielwissenschaft.“

[Aus der Selbstdarstellung des „Institut für Ludologie an der SRH Berlin University of Applied Sciences (ehem. design akademie berlin)“, www.ludologie.de (aufgerufen am 1. 7. 2022)]

NACHGEREICHT

Der Abdruck des zum Literaturverzeichnis gehörenden Textes „Erfahrungen im Theaterjugendclub – eine Untersuchung“ erfolgte in Heft 80 dieser Zeitschrift, bedauerlicherweise ohne die Literaturangaben. Diese werden hiermit nachgereicht, zusammen mit einer Entschuldigung an den Autor Christian Gedchold.

Literaturverzeichnis

- Barth, Bertram (2017): Praxis der Sinus-Milieus*. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/lkxp/detail.action?docID=5113320>.
- Breuer, Franz (Hg.) (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einl. in d. philosoph. Pädagogik. Unter Mitarbeit von Erich Hylla. 3. Aufl. Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt: Westermann.
- Dewey, John; Veltén, Christa (1995): Kunst als Erfahrung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 703).
- Dietrich, Cornelia; Krininger, Dominik; Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Domkowsky, Romi (2011): Theaterspielen - und seine Wirkungen. Berlin: Universität der Künste Berlin.
- Enge, Herbert (Hg.) (1991): Jugendclubs an Theatern. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang (Kinder-, Schul- und Jugendtheater, Bd. 6).
- Florida, Richard L. (2012): The rise of the creative class. Revisited. New York, NY: Basic Books.
- Foucault, Michel (2017): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. 6. Auflage. Hg. v. Daniel Defert und François Ewald. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1814).
- Frese, Jürgen (1982): Dialektik der Gruppe. In: *Gruppendynamik im Bildungsbereich - Fachzeitschrift für praxisorientierte Gruppendynamik* 9 (3/4), S. 5–33.
- Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-90147-7>.
- Hilliger, Dorothea (2018): Keine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm. 1. Auflage. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 9., vollst. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Krappmann, Lothar (1982): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 6., unveränd. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung).
- Mead, George Herbert (1980): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 4. Aufl., 16. - 18. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 28).
- Pinkert, Ute (Hg.) (2014): Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Unter Mitarbeit von Mira Sack. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/1048500519/04>.
- Pinkert, Ute (2015): Jugendclubs am Theater – Kartierung eines theaterpädagogischen Formates. Impulsbeitrag zum Fachtag 10 Jahre Klubszenen. Was geht. Podewil. Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen. Berlin, 01.07.2015. Online verfügbar unter http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/vortrag_ute_pinkert_jugendclubs_am_theater.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2020.
- Plessner, Helmuth (2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, IV).
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. [1. Aufl.]. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 5. Auflage 2017. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1995). Online verfügbar unter [https://d-nb.info/1008350273/04](http://d-nb.info/1008350273/04).
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Schäffter, Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Annette Mörschen und Markus Tolksdorf (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. 1. Aufl. s.l.: Bertelsmann W. Verlag, S. 171–182.
- Schochow, Ilse (1991): Jugendclubs an DDR-Theatern. In: Herbert Enge (Hg.): Jugendclubs an Theatern. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang (Kinder-, Schul- und Jugendtheater, Bd. 6), S. 111–124.
- Schütz, Alfred (1932): Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt. Vienna: Springer Vienna.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Unveränd. Nachdr. d. 2. Aufl. 1998. München: Fink (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1776, Soziologie).
- Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Königeter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–196.
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kultur-wissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8100-4018-3>.

REZENSIONEN

Maike Plath (2022): Türwächter:innen der Freiheit, Norderstedt: BoD. [416 S.; ISBN 9-783755-781714]

»Das alles das, was geschah, geschehen konnte, ist nicht allein das Ergebnis mirakulöser Führerqualitäten, sondern ebenso eines ›unglaublichen Gehorsams.« (Alexander und Margarete Mitscherlich). Maike Plath liefert mit dieser spannenden »Dokufiktion« die autobiografische Wegbeschreibung und Begründung für das, was der Verein ACT e.V. aus Berlin mit dem »Vetoprinzip« lehrt und mit einer an »Gleichwürdigkeit« orientierten Haltung gesellschaftlich verändern will. Das Werk dokumentiert ihren Weg vom Gehorsam zur Selbstverantwortung. Startpunkt ist das Martyrium der Willkür, das Referendariat. Sie schreibt: »(...) was unter ›Reflektieren‹ verstanden und von mir erwartet wurde, war eine demütige Aufzählung aller Kleinigkeiten, die mir ›misslungen‹ waren. Es ging um Unterwerfung, nicht um Dialog.« Mit einem Theaterprojekt besteht sie das zweite Staatsexamen und landet an einer Schule, die sie »Bullerbü« nennt. Diese Schule gibt ihr den gesicherten Raum für die ersten Schritte als Lehrerin. Sie qualifiziert sich für die Zulassung zum Fach »Darstellendes Spiel«. In Berlin kommt der Schock. In Neukölln sind die Kolleg:innen ausgebrannt und zynisch, die kränkenden Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft werden mit ideologischen Floskeln der Hoffnungslosigkeit flankiert und zementiert. Was Plath erlebt, erinnert an den »Wilden Westen«, wo die Schusswaffe regiert und ein Menschenleben nichts zählt. Die Schulaufsicht erniedrigt die Lehrkräfte und diese sich untereinander. Es wachsen weder Respekt, noch Würde. Schüler:innen werden reihenweise abgeschossen und richten sich im Elend ein. Halten sie sich an das, was ihnen dieses Schulsystem lehrt, bewegen sie sich in einem chronifizierten Gewaltverhältnis. Maike Plath erlebt am eigenen Leib, wie die Unterdrückung funktioniert. Mehrfach verschlägt das die Sprache. Über Jahre ermutigt sie Jugendliche, weckt deren Interesse, schenkt diesen Vertrauen und eine Stimme. Mit dem »Veto« schafft sie die Möglichkeit »Nein!« zu sagen. Weitere Feedbackwerkzeuge folgen. Infolge ihrer erfolgreichen Arbeit schlägt das Imperium zurück. Die Schulaufsicht zwingt zum »Dienst nach Vorschrift«. Das bewirkt den Schritt in die Freiheit. Sie gründet mit Kolleg:innen den Verein ACT e.V. und findet eine Spielstätte für die Jugendlichen. Der König des schwulen Films, Rosa von Praunheim, porträtiert Maike Plath und die Jugendlichen mit dem Film »ACT! Wer bin ich?« Welchen

Preis es hat, sich einem berühmten Filmemacher anzutrauen und mit welchen Attitüden hierarchisierter Dekadenz das konfrontiert, lässt sich mit Gänsehaut nachlesen. Maike Plath entschlüsselt mit dem »Vetoprinzip« Machtverhältnisse. Sie ermutigt zur Annahme von Verantwortung und zur Veränderung. Sie zeigt, wie Klassismus, Rassismus und Sexismus die Gesellschaft bestimmen und wie es möglich ist, mit einem kollektiven Feedback die Tür zur Freiheit zu öffnen. Das geht mit Ärger und Ängsten einher. Gefühle sind Grundlage von Freiheit. Sie zeigen an, wie wir uns in Räumen bewegen, die wir durch Türen wechseln können. Die Türwächter:innen schützen den Zugang und machen Öffnung möglich. Die Lektüre ist die Schatzkarte für alle, denen Bildung und Freiheit am Herzen liegt.

Stephan Bert Antczack

Fahrenbach, Helmut (2018): Bertolt Brecht – Philosophie als Verhaltenslehre (= talheimer sammlung kritisches wissen, 82). Mössingen-Talheim: Talheimer Verlag [357 S.; ISBN 978-3-89376-177-7]

Im Dezember 2021 wurde der Tübinger Philosoph Helmut Fahrenbach 93 Jahre alt. Fahrenbach hat sich bereits 1986 mit einem sog. Nicht-Philosophen befasst, nämlich mit dem »Stückeschreiber« Bertolt Brecht (wie er sich selber nannte) durch sein Band »Bertolt Brecht zur Einführung« im Junius-Verlag. 2018 erschien sein umfangreiches Werk »Bertolt Brecht – Philosophie als Verhaltenslehre«, das gleichermaßen den denkend Eingreifenden und eingreifend Denkenden Bertolt Brecht vorstellt. Das Buch von Fahrenbach ist sinnvoll in solcher Weise konzipiert, dass sich wechselseitig die ›fachphilosophische‹ Seite mit der Brechtschen literarisch-theatralen Produktion spiegelt, und es wird erkennbar, dass Bertolt Brecht einen deutlich verhaltens-philosophischen Ansatz gedacht und auf die Bühne und in sein Schaffen (seine »Poesie« = griech.: *poiesis*; also: erschaffen, herstellen) insgesamt gebracht hat. Vielleicht passt auch dieses Bild: Fahrenbach macht deutlich und begründet sichtbar, dass ein ›philosophierender‹ Autor Brecht am Werke ist, wobei deutlich wird, dass dieser den *aktivischen* Gebrauch, nämlich das Verb / *Tätigkeitswort* »philosophieren«, dem Wort / Begriff »Philosophie« vorzieht, so dass in der Tat von einem brechtschen ›philosophischen Verhalten‹ zu sprechen ist.

Der Begriff »Lehre« in »Verhaltenslehre« meint bei Brecht kein strenges Unterweisen, keinen

Kanon, keine Zeigefinger- und Rohrstock-Pädagogik, auch keine formalisierte An(!)ordnung, sondern eine Entfaltung von »Lebenskunst«: »Alle Künste tragen bei zur größten aller Künste, der Lebenskunst«, verbunden mit Brechts *statements*: »Ihr müsst nicht nur Städte, Maschinen, Brücken und Weizen bauen, sondern auch euer Leben« (etwa 1930/40 in seinem »Me-ti. Buch der Wendungen«) – »Es ist das Wesen der Liebe wie anderer großer Produktion, dass die Liebenden vieles ernst nehmen, was andere leichtthin behandeln, die kleinsten Berührungen, die unmerklichsten Zwischentöne. Den Besten gelingt es, ihre Liebe in völligen Einklang mit anderen Produktionen zu bringen; dann wird ihre Freundlichkeit zu einer allgemeinen, die erforderliche Art zu einer vielen nützlichen, und sie unterstützen alles Produktive«.

Bertolt Brecht hat in der Zeit, als er diese Sätze formulierte, mit Fachleuten über »das Drama vom Standpunkt der Soziologie aus« diskutiert und daraus folgte sein Ausruf: »Der Soziologe ist unser Mann!« Etwas zur selben Zeit, ab den 1920er Jahren, schrieb Brecht kleine Theater-Spiel-Stücke, denen er den Gattungstitel »Lehrstück« gab. Solche Stücke sind keine Bühnen-Agitations-Vorführ-Stücke, sondern Verhaltensübungen, auch Aushandlungs- und Variationen-Entscheidungsspiele. Der Akzent wird auf den Lehr-Lern-Verhaltens-Prozess gelegt. Damit steht Brecht unter anderem in einer praktischen / pragmatistischen bis Lebens-Philosophie. Das weiß auch Helmut Fahrenbach zu belegen.

Ich fasse zusammen: Brecht liefert uns in seinem Werk (zu dem wir seine sog. theoretischen Schriften und seine Lyrik, nicht nur die Bühnenstücke, zählen sollten, wie auch Fahrenbach es tut) ein Modell einer philosophisch-weisenden Verhaltenslehre – oder, wenn das Wortspiel gestattet ist – eine philosophische Verhaltensweise, und zwar eine solche mit offenem Horizont.

Gerd Koch

Nowak, Jürgen (2022): Sprache als Macht im digitalen Zeitalter. Frankfurt am Main: Wochenschau [ISBN PRINT 978-3-7344-1431-2, 208 S.; PDF 978-3-7344-1432-9]

Der Verfasser Jürgen Nowak ist Mitinitiator eines 2013 in Berlin begründeten »Salons der Sprachen«, der ein Bestandteil der »Initiative für ein Museum der Sprachen der Welt« ist (seit 2018 ein eingetragener Verein). In diesen (bisher 50) Salons treffen sich sprachbegeisterte Laien, Interessierte und Spezialisten zu thematisch sehr vielfältigen Vorträgen ausgewiesener

Neuerscheinungen aus Theorie und Praxis

ExpertInnen. Zum Beispiel auch zu solchen aus dem weiten Feld des Theater-Machens: Maik Walter (Redakteur der Rezensions-Rubrik dieser „Zeitschrift für Theaterpädagogik“) sprach „Über die (Un-)Möglichkeit, in der Fremdsprache zu spielen ...“ (= 10. Salon) – die „Muschelschubser“ (Amateurtheater) gaben „Plattdeutsch – hören & sehen“ (= 33. Salon) – Prof. Hans-Martin Ritter referierte zu „Brechts Bestie – Erzählen als Diskurs ...“ (= 43. Salon, siehe aktuell seinen Beitrag „Gestus und Stimme“ im Heft 80, S. 24 ff., dieser Zeitschrift), Prof. Dr. Kristin Wardetzky: „Mündliches Erzählen – revitalisiert“ (= 46. Salon).

Nun legt Jürgen Nowak, der eine Professor für Soziale Ökonomie und Soziologie inne hatte, seine Untersuchung über die Macht der Sprache im digitalen Zeitalter vor: „Sprache ist nicht neutral, sondern sie übt Wirkungen und Verletzungen aus und ist eingebettet in die jeweilige individuelle Konstruktion der sozialen Wirklichkeit“. Er weist darauf hin, dass namentlich die *social medias* durch „anonyme Verbreitung von Fake News ... gesellschaftliche Diskurse steuern“: „Das erfolgt durch emotional und visuell aufgeladene Deutungsrahmen rechtspopulistischer Bilder, Narrative und Mythen“ – mithin nicht zuletzt ein Arbeitsfeld für kritisch eingreifende Theaterarbeit.

Der Autor schreibt drei große, untergliederte Kapitel zu: „Wissenschaftliche Grundlagen von Sprache und Macht“ – „Analyse von Sprache als Macht“ – „Sprache schafft positives Bewusstsein“. Dieser letztgenannte Teil seiner Argumentationen liefert „Berühmte Reden von Persönlichkeiten“ und „Weltansicht: Einzigartige Wörter und Redensarten“ (seltsame Sprache, Varianten in europäischen Sprachen). Dem sozial-ökonomisch versierten Verfasser kommen seine vielfältigen Sprachkenntnisse sehr zugute: Er spricht fließend Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch (und seine „Semesterferien“ benutze er nicht selten, um seine Kenntnisse weiterer Sprachen der Welt zu komplettieren bzw. aktivieren).

Gerd Koch

Ackermann, Judith; Egger, Benjamin (Hrsg.) (2021): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung. Springer: Wiesbaden. [338 S.; ISBN: 978-3-658-32079-9; e-book]
Der vorliegende Sammelband ist aus dem Forschungsprojekt „Postdigitale Kunstpraktiken in der Kulturellen Bildung“ (PKKB) an der Fachhochschule Potsdam hervorgegangen. PKKB ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Projekt, das von 2017 bis 2021 postdigitale künstlerische Praktiken an der Schnittstelle von Kunst und Technologie und ihre Potenziale für die Kulturelle Bildung erforschte sowie innovative Vermittlungsformate entwickelte

und erprobte. Der Sammelband richtet sich an „Bildungspraktiker*innen, Künstler*innen und Forscher*innen“, für die er als Grundlage dienen solle, „eine informierte Haltung für den Bereich zu entwickeln“ (13). Ausgehend von einem transdisziplinären Verständnis nähern sich die Beiträge der Thematik sowohl aus künstlerischer, wissenschaftlicher als auch bildungspraktischer Sicht an und vereinen die Perspektiven aus den Disziplinen Medienwissenschaft, Bildungs- und Sozialforschung, Bildende Kunst, Theater, Tanz, Design, Informatik und Vermittlung (16). Der Band gliedert sich in fünf Themenbereiche. Die theoretische Rahmung bilde die Auseinandersetzung der Autor*innen mit dem Konzept der Postdigitalität und den Besonderheiten postdigitaler Kunst sowie den davon abgeleiteten Potenzialen für die Kulturelle Bildung (Sarah Hayes, Petar Jandrić, Kristin Klein). Lisa Unterberg und Benjamin Jörissen beschreiben in ihrem Text (29–41) dieses Potenzial der künstlerischen Verhandlung postdigitaler Phänomene wie folgt: „Hier können Vorgänge der Umdeutung, der Variation von Normen und der nicht regelkonformen Antwort auf Anrufungsprozesse erforscht und erprobt werden.“

Anschließend wird der Entstehungs- und Entwicklungsprozess digitaler Kunstpraktiken skizziert (Wolf Lieser, Benjamin Egger, Magdalena Kovárik, Judith Ackermann u.a.) und der historische Kontext für die Projektbeispiele hergestellt, die in den Abschnitten „Immersive Praktiken“ und „Generative Praktiken“ vielfältige künstlerische Praxis illustrieren (mit Borrás, Hanne Seitz, Friedrich Kirschner, u.a.). U.a. zeichnen die Theater-Kollektive Cyber Räuber (197–207) und machina ex (247–266) in ihren Beiträgen die Entstehungsprozesse ihrer Inszenierungen nach, zeigen die technischen Möglichkeiten und Herausforderungen auf und unterstreichen das partizipative Potenzial postdigitaler Formate. Abschließend werden konkrete Formate Kultureller Bildung vorgestellt (Anja Gebauer, Annette Hartmann, Ilaria Mariani, Yvone Zindel, Judith Ackermann, Sarah Buser, Franziska Baumgartner). Allen Beiträgen sind kurze Zusammenfassungen und Schlüsselbegriffe vorangestellt, die die Orientierung erleichtern.

Die besondere Qualität des Bandes liegt in der gelungenen Kombination von postdigitaler Theorie und illustrierenden Praxisbeispielen. Vorgestellt werden sowohl technisch anspruchsvolle als auch eher niedrigschwellige postdigitale Formate, so dass Leser*innen sich einen umfassenden Überblick über den komplexen Themenbereich verschaffen und Anregungen für die eigene Arbeitspraxis bekommen können. Der transdisziplinäre Ansatz des Sammelbandes erweist sich damit als äußerst produktiv für die Erforschung und Weiterentwicklung postdigitaler Kunst- und Vermittlungspraktiken.

Leona Söhnholz

Allerkamp, Andrea/Schmidt, Sarah (Hg.): Handbuch Literatur & Philosophie. Berlin/Boston: de Gruyter 2021 (= Handbücher zur kulturwissenschaftlichen Philologie, 11). [614 S.; ISBN 978-3-11-048117-4]

Dieses Handbuch stellt sich die Aufgabe, das vielgestaltige Beziehungsgeflecht von Literatur und Philosophie zu untersuchen, mehr als 60 Autor*innen analysieren in vier großen Kapiteln sehr verschiedenartige Berührungspunkte und Grenzlinien. Auf die recht komplexe, weniger einführende Einleitung (1–38) folgt das bei weitem umfangreichste Kapitel „Philosophie der Literatur“ (39–288), gegliedert in sieben Unterkapitel mit insgesamt 23 Kurzanalysen. Dabei geht es u.a. um „Affektivität und sinnliche Erkenntnis“, um „Rhetorik und Poetik“ oder „Literatur und Ethik“. Das nächste Kapitel „Literarische Formen der Philosophie“ (289–414) enthält Darstellungen zu Dialog, Brief, Autobiographie, Roman, Essay, Utopie, Tragödie, Aphorismus und Denkbild; die literarische Form des Manifests von Marx bis DADA hätte hier wohl auch seinen Platz gehabt. Das vierte Kapitel versammelt unter der Sammelbezeichnung „Konstellationen“ (415–570) die Abschnitte „Philosophie über Literatur“ mit neun sehr kurzen Texten, z.B. Aristoteles über Sophokles, Hegel über Goethe, Heidegger über Hölderlin, Szondi über Celan oder Derrida über Kafka, danach „Philosophie als Literatur“ u.a. mit Blick auf Konfuzius, Epikur, Montaigne, Descartes und Nietzsche – hier vermisste ich besonders Walter Benjamin und Ernst Bloch – und schließlich „Philosophie in der Literatur“ mit Texten zu 12 Schriftstellern von Dante bis Sebald. Abgesehen davon, dass Bertolt Brechts „Philosophie der Straße“ fehlt, wird hier keine einzige Schriftstellerin erwähnt, wie überhaupt die Gender-Perspektive und transkulturelle und postkoloniale Sichtweisen ausgespart bleiben, was ich für eine erhebliche Schwäche dieser Publikation halte. Am Ende stehen eine Auswahlbibliographie und zwei für die Arbeit mit diesem Handbuch absolut notwendige Register.

Exemplarisch habe ich mir das Kapitel II.7 „Literatur und gesellschaftliche Praxis“ genauer angesehen, dass sehr differenziert und kritisch die marxistische Wiederspiegelungstheorie sowie „komplexe „Spiegelungen“ von Gesellschaft und Literatur, Herbert Marcuses Literaturverständnis, Niklas Luhmanns Systemtheorie und besonders Pierre Bourdieus Theorie des literarischen Feldes sowie abschließend – nach meiner Ansicht sehr wichtig – den Aspekt Literatur im Rahmen ökologischer Philosophie, speziell *ecocriticism* und ökofeministische Ansätze, darstellt. Erneut vermisste ich allerdings Brechts „Materialwerttheorie“, Benjamins Reflexionen etwa zur Aura, zur technischen Reproduzierbarkeit und zum Autor als Produzenten sowie Ernst Blochs Überlegungen zur Literatur, z.B. in *Erbshaft dieser Zeit*.

Rezensionen

Die spannungsreiche Beziehung von Philosophie und Literatur mit historisch sehr unterschiedlichen Konstellationen und Akzentuierungen (etwa in der Antike, um 1800 oder in der Moderne) wird insgesamt deutlich sichtbar. Dabei bleiben dramatische Genres aber eher marginal und neuere Verbindungen von Kunst und Wissenschaft, wie z.B. *performance as research*, werden gar nicht berücksichtigt.

Florian Vaßen

Eusterschulte, Anne; Tränkle, Sebastian (Hg.) (2021): Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie. Berlin/Boston: de Gruyter (= Klassiker Auslegen, 74). [304 S.; ISBN 978-3-11-067235-0]

Theodor W. Adornos *Ästhetische Theorie*, erschienen 1970, also vor mehr als 50 Jahren, ist immer noch eine der wichtigsten theoretischen Schriften im Kontext der ästhetischen Moderne, aber auch heute wirklich keine einfache Lektüre. Die Intention der Herausgeber dieser Publikation ist es nun, das Verständnis dieser komplexen und umfangreichen Studie zu unterstützen, d.h. im Sinne der Reihe *Klassiker Auslegen* zu kommentieren, und zwar in sehr unterschiedlicher Weise – am Text entlang, systematisch oder anhand von prägnanten Formulierungen. Entsprechend finden sich nach der sehr informativen und differenzierten Einleitung und der speziellen Beschäftigung mit dem ersten Satz von Adornos Text 12 Analysen von 12 Autor*innen, jeweils bezogen auf die 12 Abschnitte des Adorno-Textes. Es folgen Untersuchungen zu den „Paralipomena“, also zu Adornos Ergänzungen und Nachträgen, die immerhin knapp 100 Seiten umfassen, zur frühen Einleitung der Ästhetik und zu „Kant und Hegel in der Ästhetischen Theorie“ als den philosophischen Bezugspunkten Adornos. Am Ende finden sich zwei hilfreiche Register sowie eine gute Auswahlbibliographie u.a. mit Hinweisen zu Performance und Theater (Daddario, Will/Gritzner, Karoline (Hg.): Adorno and Performance. New York 2014; Nowak, Anja: Elemente einer Ästhetik des Theatralen in Adornos Ästhetischer Theorie. Würzburg 2012). Adornos *Ästhetische Theorie* ist nicht nur wegen der inhaltlichen Komplexität, der „vielschichtigen Denkbewegung“ und der „Begriffs- und Reflexionsverflechtung“, sondern auch wegen ihrer spezifischen Darstellungsform, d.h. ihrer „Fragmentarisierung und multiplen Refiguration“ in einer „parataktischen Schreibweise“, die zu einer strukturellen „Verwandtschaft zur Kunst“ führt, nicht einfach zu rezipieren. Gleichwohl bleibt die Frage, ob Adornos Text dem Anspruch gerecht wird, nicht in Abstraktion zu erstarren.

Adorno wendet sich gegen jegliches „geschichtloses Wertesystem“ und „zeitlose Invarianten“, er konzentriert sich auf das „Verhältnis von Autonomie und Gesellschaftsbezug“ und „knüpft“ die „politische Relevanz an die Formgestaltung“

der Kunst. Er untersucht weiterhin die „Krise der Kunst“ angesichts des „Zivilisationsbuchs“ Auschwitz und im Kontext ihres Warencharakters in der Kulturindustrie. Wichtig ist, dass Adorno in seiner dialektischen Ästhetik die „falsche Alternative“ der Konstruktion „von oben“ bzw. der Reduktion auf die Kunstwerke „von unten“ vermeidet, stattdessen den „ästhetischen Gedanken mit ästhetischer Erfahrung“ verbindet und den „ästhetischen Gegenstand theoretisch“ durchdringt. „Konservativ“ hält er an den „objektiven Qualitäten“ des „ästhetischen Gegenstands“ fest, und orientiert sich nicht an subjektiven ästhetischen Erfahrungen, sein „Beharren auf einem normativen Urteil bildet vielleicht die schärfste Provokation“ für heutige Leser*innen. Die vorliegenden Interpretationen stellen die zentrale Frage, ob Adornos *Ästhetische Theorie* die „letzte Fortschreibung idealistischer respektive bürgerlicher Ästhetik“ ist, die zwar noch Geltung für ästhetische Moderne hat, die Gegenwartskunst aber nicht mehr adäquat erfasst. Für interessierte Leser*innen kann dieser Kommentarband nicht nur zu einem differenzierten Verständnis von Adornos Ästhetischer Theorie beitragen, sondern auch zum „Weiterdenken unter veränderten historischen Vorzeichen“.

Florian Vaßen

Hansen, Simon (2021): Nach der Postdramatik. Narrativierendes Text-Theater bei Wolfram Lotz und Roland Schimmelpfennig. Bielefeld: transcript (= Gegenwartsliteratur, 6). [317 S.; ISBN 978-3-8376-5629-9]

Das postdramatische Theater war nie rein temporal als ein *Nach* zu verstehen, und es erlangte auch nie eine absolute Dominanz im deutschsprachigen Theater – selbst Hans-Thies Lehmann behauptet dieses in seiner sehr einflussreichen, aber auch kritisch kommentierten Studie nicht. Gleichwohl ist zu fragen: Welches Theater kommt nach dem postdramatischen Theater, postpostdramatische Theatertexte oder wieder ein Zurück zum ‚klassischen‘ Drama? Wie haben sich Drama und Theater seit der Jahrtausendwende verändert und wie werden sie sich weiter entwickeln. Empirisch lässt sich jedenfalls feststellen, dass nach Heiner Müller, Peter Handke und Elfriede Jelinek, den allseits bekannten Autor*innen des postdramatischen Theaters, junge Dramatiker*innen gekommen sind, die in sehr unterschiedlichen Schreibweisen an einem „Texttheater“ weiterarbeiten, das neue Formen von Figuren, Dialog, Konflikt und Fabel erprobt, vor allem aber narrativierende Strukturen verwendet.

In seiner Dissertation untersucht Hansen diese grundsätzlichen Fragen und zeigt sie beispielhaft in den zwei zentralen Kapiteln mit Hilfe einer genauen Analyse von zwei wichtigen Gegenwartsautoren, Wolfram Lotz (51–138) und Roland Schimmelpfennig (139–236), ergänzt um kürzere Abschnitte zu Sybille Berg

und Dea Loher sowie als Kontrast zu Marius von Mayenburg (237–255).

Den Ausgangspunkt stellt Peter Szondis *Theorie des modernen Dramas* dar, die wichtigste Grundlage der gesamten Entwicklung bildet unbestreitbar Bertolt Brechts episches Theater mit seinem „erzählenden Charakter“, und als direkter Bezugspunkt dient das postdramatische Theater, bestimmt von Heterogenität, Parataxe und Körperlichkeit, „Merkmale“, die nun adaptiert und transformiert werden. Hansen arbeitet „in Anlehnung an die Erzähltexanalyse“ heraus, dass die „für die Moderne diagnostizierte Episierung des Dramas“ noch weiter potenziert wird und führt die Kategorien „Figurentext“, „Kommentartext“ und „Spieltext“ für die Dramenanalyse ein. Insbesondere zeigt er die verschiedenen Formen der „Narrativierung des Kommentartextes“, die da sind: „Poetisierung“, „Bildlichkeit“, „Fokalisierung und Perspektivierung“, „Anachronie“, „Offenheit“ und „Unzuverlässigkeit“, „Wertung“, „Wiederholung“ bis hin zum „dramaturgischen Kommentartext“ und die „dramatische Instanz“. Eine wichtige Schlussfolgerung daraus ist: Die „Theater-Texte“ der narrativierenden Dramatik sind „zuerst und vor allem Literatur.“ Betont wird schließlich, dass zum einen die Vermittlungsinstanz des Erzählers trotz aller Vergleichbarkeit in Epik und Dramatik nicht identisch ist und dass zum anderen eine „Differenz und Konkurrenz der Schriftlichkeit des Dramas und der Performativität des Theaters“ besteht. So wie Lehmann das postdramatische Theater vor allem in seiner Vielfalt darstellt, aber nicht definiert, so liefert auch Hansen in seiner Untersuchung des narrativierenden Dramas vor allem eine Beschreibung der aktuellen Dramatik.

Florian Vaßen

Hiß, Guido; Niederhoff, Burkhard; Woitas, Monika (Hg.) (2021): Wider alle Regeln? Theorie und Geschichte gespielter Komik im 20. Jahrhundert. Bielefeld: wbv Publikation (= Bochumer Beiträge zur Theaterforschung, 4). [207 S.; ISBN 978-3-7639-6182-5]

„[D]as Komische ist schwer zu fassen und entzieht sich listig seiner Vermessung“, heißt es in der Einführung dieses Sammelbandes und doch versuchen die Autor*innen, den komplexen Gegenstand von Lachen und Komik, Komödie und Groteske aus den verschiedensten Blickwinkeln genauer zu erfassen. Auf der Grundlage einer Ringvorlesung an der Ruhr Universität Bochum im Wintersemester 2019/20 werden in 10 Texten multiperspektivisch Theater, Sitcoms und Comics in theoretischen Überlegungen (Inkongruenztheorie, Entlastungstheorie (der Witz), Karneval und Körperlichkeit) und in Textanalysen genauer untersucht. Dabei wird zum einen die starke Tendenz zur Subversion sichtbar, zum anderen aber auch die Affirmation des Komischen, also ein besonderes

Neuerscheinungen aus Theorie und Praxis

Verhältnis von „Aufbegehen und Bewahren“, „Untergrabung und Überbrückung“. Gerade diese Ambivalenz macht den spezifischen Reiz, aber auch die Problematik des Komischen aus. Besonders „[i]n der Verbindung mit dem Grotesken wird das Komische einem Stresstest unterzogen“, „das Lachen [kann] verstummen oder sogar in den Ausdruck von Verzweiflung umschlagen.“

Nach vor allem theoretischen Überlegungen zur Komik in szenischer Performance und im Spiel (Greiner), geht es in den folgenden Beiträgen um die „Traditionen der englischen Komödie“ (Niederhoff) und um grotesk-komische „höllische“ Paare bei Beckett und Ionesco. Besonders Interessant finde ich den Aspekt der „Komik der Gewalt“ in dem oft brutalen In-Yer-Face-Theatre (Weidle). Es folgen Untersuchungen zu „Formen des Grotesk-Komischen im Theater Igor Strawinskys“ (Woitas), zum Grotesken und Komischen in der literarischen Avantgarde, speziell bei Kurt Schwitters (Hiß) sowie Analysen der Entwicklung von der Farce zum Teater des Absurden (Jobez) und der „Rolle des Lachens im italienischen Futurismus“ (Persing). Am Ende des Sammelbandes weitet sich der Blick auf britische Sitcoms (Pankratz) und auf den frühen Comic Strip (Schmith-Emans). Es wird also ein vielfältiges Mosaik von Themen und Aspekten vorgelegt. Allerdings hätte ich mir gewünscht, dass jenseits des Literaturtheaters auch komische Formen der Commedia dell'Arte, bei Karl Valentin und dem Kabarett, aber auch Harlekinaden, Clownsspiele und Kasperletheater stärker berücksichtigt worden wären; auch die spezifische Körperlichkeit des Komischen oder Grotesken wird nur punktuell erwähnt. Vor allem aber fehlt vollständig der Aspekt des Amateurtheaters, d.h. die Sichtweise der nichtprofessionellen Spieler*innen, für die Komik und Komisches, ganz zu schweigen vom Grotesken, eine besondere theatrale Herausforderung darstellen. Ungeachtet dessen, können auch Theaterpädagog*innen Gewinn aus der Lektüre dieser Publikation ziehen.

Florian Vaßen

Hayner, Jakob; Zielke, Erich (Hg.) (2021): Georg Lukács. Texte zum Theater. Berlin: Theater der Zeit. [307 S.; ISBN 978-3-95749-362-0]

Die jüngeren Theater-Interessierten werden Georg Lukács, der mit seiner Ästhetik im 20. Jahrhundert von großer Bedeutung war, kaum mehr kennen. Insofern ist es verdienstvoll, dass das Literaturforum im Brechthaus mit der Tagung *Re-Reading Lukács – Georg Lukács und das Theater* vom 1. – 3 Juni 2021 sowie die vorliegende, darauf aufbauende Publikation wieder an diesen wichtigen marxistischen Theoretiker erinnern.

Auf eine Einleitung folgen Lukács' Texte, gegliedert in die drei Abschnitte „Ästhetik“, „Kritischer Realismus“ sowie „Theaterge-

schichte“ und jeweils versehen mit einer kurzen Einführung. Im ersten Teil bilden vier Texte von Lukács zur Ästhetik aus den Jahren 1953 bis 1967 den Ausgangspunkt. Trotz der differenzierten Einführung von Hayner bleiben sie jedoch relativ abstrakt und sind als Auszüge aus umfangreicheren Analysen auch nicht immer verständlich. Im zweiten Teil finden sich zwei Texte von 1938 und 1954, in denen sich Lukács mit Ernst Bloch und dem Expressionismus auseinander setzt und seine Position in Bezug auf die gesellschaftliche Totalität versus Montage und auf Thomas Mann als Gegenpol zu James Joyce deutlich macht und die Widerspiegelungstheorie in ihren verschiedenen Möglichkeiten darstellt. Es geht allerdings nur gelegentlich um Theater und es verwundert zudem, dass Stegemann in seiner Einführung – ähnlich wie Dath mit seinem Hinweis zu Brechts Ver fremdung – diesen als einzigen Autor gleich viermal, bemüht, um Lukács' Vorstellung von realistischer Kunst zu belegen. Grundsätzlich bleibt die Frage offen, welche zeitgenössischen Autor*innen den Realismus im Sinne von Lukács überhaupt vertreten.

Lukács' Goethe-, Kleist-, Büchner- und Gerhard Hauptmann-Studien im dritten Abschnitt, geschrieben zwischen 1932 und 1940, haben meines Erachtens nur noch Relevanz für die Geschichte der Literaturwissenschaft, speziell in ihrer marxistischen Ausprägung. Selbst bei diesen Dramatikern geht es aber nicht um das Theater, sondern um „Dramenliteratur“ und eine „Theatergeschichte als Geschichte der Literatur des Theaters“, wie von Zielke im einleitenden Text in problematischer, weil historisch unzutreffender Abgrenzung zum viel späteren „*performative turn*“ betont wird. Zwei der wichtigsten Antipoden von Georg Lukács, Bertolt Brecht und Hanns Eisler, werden leider nur in drei kurzen, allerdings interessanten und zum Teil unveröffentlichten Texten am Ende des Bandes erwähnt, in denen Lukács seine starre Gegenposition zu relativieren versucht, zugleich aber die Missverständnisse fortsetzt, indem er Brecht z.B. die Realisierung von Katharsis zuschreibt. Es scheint fast so, als ob die grundlegende Diskussion zwischen diesen gegensätzlichen Positionen hier bewusst ausgespart bleibt.

Zusammenfassend muss ich sagen: Dieser Sammelband hat die Chance nicht genutzt hat (wenn sie denn überhaupt bestand!), Lukács dem Vergessen zu entreißen. Zudem ist der Titel unzutreffend, denn es geht primär um den Realismus, das Theater spielt nur eine marginale Rolle. Irritierend sind auch der unkritische Grundton und die Häufung von saloppen und polemischen Formulierungen in einigen Einführungstexten, vor allem aber in der Einleitung von Dath, was wohl Interesse wecken soll, aber doch eher das Gegenteil bewirkt. So jedenfalls bleibt Lukács (leider?) ein „alter Hut“

Florian Vaßen

Oesterhelt, Anja (2021): Geschichte der Heimat. Zur Genese ihrer Semantik in Literatur, Religion, Recht und Wissenschaft. Berlin/Boston: de Gruyter (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, 157). [650 S.; ISBN 978-3-11-070773-1]

Heimat ist ein „semantisch vieldeutiger“ und damit sehr ambivalenter Begriff, emotional besetzt, gesellschaftlich funktionalisiert und politisch missbraucht. Dementsprechend wird er historisch sehr unterschiedlich verwendet im Kontext von Religion, Recht, Alltag und Kunst, insbesondere in der Literatur. Zwischen einer umfangreichen „Einführung“ (1–146) und einer kurzen „Schlussbemerkung“ (559–572) wird in dem zentralen Kapitel die „Geschichte der Heimat“ (149–558) untersucht, gegliedert in drei Kapitel, die den religiösen Heimatbegriff („Himmlische Heimat“), den juristisch-rechtlichen Bereich („Heimatrecht“) und die „Heimatkunde“ (Pädagogik, Volkskunde, sog. Heimatkunst), insbesondere als Versuch der Verwissenschaftlichung, sehr differenziert, präzise und umfassend, aber – gemäß dem Anspruch einer Habilitationsschrift – auch etwas „ausufernd“ analysieren.

Heimat ist ein „deutscher“ Begriff, auch wenn er ontologisch und anthropologisch konnotiert zu sein scheint. In Deutschland steht er zumeist im Zentrum einer christlich-konservativen oder sogar völkisch bzw. faschistoid zugespitzten Haltung, heute oft in Verbindung mit dem Begriff „Leitkultur“; angesichts von Globalisierung, von Migration und Flucht hat sich seine identifikatorische und staatstragende Relevanz nochmals verstärkt.

Die Proletarier galten lange als „vaterlandslose Gesellen“, und die „Linke“ wird nicht erst seit Flucht und Exil zur Zeit des Nationalsozialismus als „heimatlos“ bezeichnet. Der Begriff „Heimat“ wurde dementsprechend als ideologisch kritisiert, aber nicht erst Ernst Bloch hat erkannt, dass Heimat nicht dem politisch rechten Spektrum überlassen werden darf, für ihn ist Heimat eine politische Utopie.

Heimat ist oft an Örtlichkeiten gebunden oder an menschliche Beziehungen, aber sie kann sich auch auf Konstellationen von Sprache und Kunst und sogar auf Gerüche und Geräusche beziehen. Der moderne Begriff der Heimat, entstanden etwa um 1800 mit einem erneuten Höhepunkt um 1900, ist ein „Schlüsselbegriff“ des 19. Jahrhunderts und zugleich ein „Wertbegriff“ des Bürgertums mit einem „polaren Geschlechterverständnis“, im 19. Jahrhundert besonders ausgeprägt in dem gegen die unterdrückten Armen, ausgegrenzten Juden und kosmopolitischen Adligen gerichteten Begriff „Heimatliebe“. Dennoch galt (und gilt) der Begriff als angeblich unpolitisch und spielt demgemäß heute eine wichtige Rolle in „der zeitgenössischen Konsumkultur“.

Insgesamt wird die „Geschichte der Heimat“ in ihrer Vielfalt und Verästelung sehr gut und genau nachgezeichnet. Kritisch möchte ich

Rezensionen

als Theaterwissenschaftler anmerken, dass das theatrale und performative Feld weitgehend ausgeklammert ist, etwa das Volkstheater, die „Volksbühne“ oder das postmigrantische Theater (siehe die Rezension zu *Reclaim!*). Außerdem stellt sich gerade beim Blick auf Literatur die zentrale – und leider nicht diskutierte – Frage, ob eine spezifische Ästhetik mit dem Thema Heimat korrespondiert.

Die dominante Historizität in der vorliegenden Untersuchung konzentriert sich weitgehend auf das lange 19. Jahrhundert, sodass bedauerlicherweise die besonders wichtige Diskussion der Heimat im Kontext des heutigen Identitätsdiskurses, des (Post-)Kolonialismus, des Rassismus und Klassismus sowie des aktuellen Antisemitismus und der Islamophobie ausgeklammert bleibt.

Florian Vaßen

Schmidt, Jara; Thiemann, Jule (Hg.) (2022): *Reclaim! Postmigrantische und widerständige Praxen der Aneignung*. Berlin: Neofelis. [310 S.; ISBN 978-3-95808-341-7]

Auf der Grundlage der digitalen Tagung *Reclaim! Postmigrantische Diskurse der Aneignung* 2020 in Hamburg versammeln die beiden Herausgeberinnen 20 Beiträge in acht Kapiteln: Den Rahmen bilden „Bestandsaufnahme und Visionen“ (I) und ein Interview mit Max Czolleck (VIII). In den sechs dazwischenliegenden Abschnitten zum „(Stadt-)Raum“, zur „Jüdische Gegenwartsliteratur“, zu „Sprache und Institution“, „Intersektionalen Perspektiven“, „Rap, Lyrik, Schwüre“ und schließlich zum „Widerständiges Theater“ werden vielfältige Praxisbeispiele und theoretische Überlegungen zu postmigrantischen „Verfahren“, aber auch zu feministischen „Strategien“ vorgestellt. „Gemeint sind mit dem Terminus Postmigration bzw. ‚postmigrantisch‘ die Perspektiven und Geschichten derer, die nicht selbst migriert sind, diesen sogenannten Migrationshintergrund aber als persönliches Wissen und kollektive / familiäre Erinnerung mitbringen.“ Darüber hinaus wird Shermin Langhoff zitiert, die von einem „gesamten gemeinsamen Raum der Diversität jenseits von Herkunft“ spricht. Postmigrantisch ist vor allem auch eine „Geisteshaltung“, die ein dualistisches Denken überwindet, wie Erol Yildiz betont, es „wird als Selbstbeschreibung und Kampfbegriff verwendet und erhält ein selbstermächtigendes Potenzial“ im Sinne von Möglichkeit und Perspektive.

In dem Abschnitt „Widerständiges Theater“, den ich exemplarisch kurz darstellen möchte, zeigt Fecht, wie Leonie Böhms Inszenierung *Die Räuberinnen* mit „Verschiebungen, Kontrastierungen und Parodien“ Schillers Prätexit und damit „dem patriarchalen Kanon“ eine andere „Geschlechterordnung“ entgegenstellt. Benbenek analysiert den postmigrantischen Diskurs in Theater und Literatur und zeigt am Beispiel von Sebastian Nüblings Inszenierung

von Necati Öziris *Get Deutsch or Die Tryin* im Maxim Gorki Theater den Prozess des *Othering*, und Munzel bietet eine Darstellung des postmigrantischen Widerstand eben dieses Theaters, speziell des Exil Ensembles, „gegen rassistische und sexistische Repräsentationen.“ Das abschließende kurze Interview mit Mac Czolleck ist insofern besonders interessant, als er gegen „nationale Selbstbildet“ einen „Postmigrantischen Antifaschismus“ und zugleich „eine Radical Diversity“ hervorhebt. Er „versteht Postmigration als ein Konzept für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse der Gegenwart, die sich in einer Phase nach der Migration befinden“ und fordert, dass unsere Gesellschaft „Diversität“ nicht „bloß anerkennt“, sondern dass sie versteht, „dass sie auf dieser radikalen Vielfalt basiert.“

Auffällig ist insgesamt, dass mehrheitlich Autorinnen aus dem akademischen Bereich, deren Namen nicht auf Migration und Postmigration hinweisen, in dieser Publikation versammelt sind. Zu fragen ist weiterhin, ob als Titel der englischsprachige Begriff „Reclaim“ wirklich sinnvoll ist. Wichtig vor allem aber ist, dass die Bezeichnung „postmigrantisch“, die wegen ihrer selektiven Akzentuierung durchaus auch kritisch gesehen wird/wurde, hier in einem weiten Verständnis und produktiven Zugriff verwendet wird. Für Theaterpädagog*innen, die in diesem Bereich arbeiten bzw. sich dafür interessieren, ist diese Publikation sehr ertragreich.

Florian Vaßen

Speicher, Hannah (2021): *Das Deutsche Theater nach 1989. Eine Theatergeschichte zwischen Resilienz und Vulnerabilität*. Bielefeld: transcript. [285 S.; ISBN 978-3-8376-5617-6]

Diese Untersuchung zeigt am Beispiel des Deutschen Theaters (Berlin) das Problemfeld von Resilienz und Vulnerabilität im Kontext von DDR, BRD und Wiedervereinigung, d.h. den Transformationsprozess von 1898–2008, der exemplarisch an Heiner Müllers Inszenierung von *Hamlet/Maschine* (1989/90), Thomas Ostermeiers Inszenierung von Mark Ravenhills *Shoppen und Ficken* (1998/99) und Michael Thalheimers Inszenierung von Lessings *Emilia Galotti* (2001/02) dargestellt wird. In der sehr guten Einleitung (Kap. 1) werden die Theorie der Resilienz auch im Kontrast zur Vulnerabilität differenziert diskutiert, die theaterhistorische Organisationsforschung innovativ weiterentwickelt und die dichte Beschreibung von Clifford Geertz auf die Inszenierungen als „zentrale Bilder“ des Theaters angewandt. Der folgende Abschnitt (Kap. 2) beschäftigt sich als wichtige gesellschaftliche Voraussetzung mit den unterschiedlichen Arbeitswelten und Theatersystemen in der DDR und BRD. Die drei Analysen der ausgewählten Beispiele im Hauptteil (Kap. 3–5) sind jeweils gegliedert in vier Ebenen: Die erste Ebene bildet die „Hausdramaturgie“, die zwei-

te die „Text- bzw. Dramenanalyse“, die dritte die „Inszenierungsanalyse“ und die vierte das „diskursive Nach- und Eigenleben“ der Inszenierungen. Diese Entwicklung vollzieht sich z.B. bei der *Hamletmaschine* (Kap. 3) von der „Zusammenarbeit zwischen Heiner Müller und dem Deutschen Theater“ über den „Probenprozess“ mit interessanten Hinweisen zu Müllers spezifischer Regiearbeit, die Textanalyse von *Die Hamletmaschine* als „Revolutionssdrama und metatheatraler Kommentar“, die Interpretation der Inszenierung als „anti-positivistische Zeitreflexion und Wendekommentar“ mit einem Blick auf Erich Wonders „Bühnenbild als Klimakatastrophe und Zeittunnel“ und das Kostümmodell bis zur Rezeption „im Spannungsfeld des Ost-West-Diskurses“. In dieser Art werden ebenfalls Thomas Ostermeiers Arbeit in der Barakke des Deutschen Theaters und *Shoppen und Ficken* (Kap. 4) mit Drastik und „neuem Realismus“ sowie Michael Thalheimers „Theater der Reduktion“ und seine Inszenierung von *Emilia Galotti* „als Bild der Organisation“ (Kap. 5) detailliert dargestellt. Müllers *Hamlet/Maschine* antizipiert demnach – so Speicher – eine „(ostdeutsche) Verweigerungshaltung“, Ostermeiers „drastische Pop-Ästhetik“ stellt eine „mustergültige Umsetzung des Resilienz-Imperativs“ ohne jegliche Utopie dar und der Intendant Bernd Wilms repräsentiert mit Thalheimers „verklärender“ Inszenierung – so Speicher – eine „Affirmation des Resilienz-Imperativs“. Zusammenfassend heißt es – allerdings etwas vereinfachend formuliert: „Wer auf den Resilienz-Imperativ nicht mit den richtigen Bewältigungsstrategien reagieren konnte, musste das Feld verlassen.“ Hier wäre vielleicht eine deutlichere (politische) Positionierung von Speicher und eine weitergehende Analyse der gesellschaftlich-theatralen Resilienz-Tendenzen sinnvoll gewesen. Methodisch besonders interessant und produktiv scheint mir für die Analyse des Theaters, aber auch für die Arbeit von Theaterpädagog*innen vor allem die enge Bezugnahme von Ästhetik in Form von Inszenierungen und den Organisationszusammenhängen des Theaters, ergänzt um Text- und Rezeptionsanalysen.

Florian Vaßen

Bryant, Doreen; Zepter, Alexandra Lavinia (2022): *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (= narr STUDIENBÜCHER). [461 S.; ISBN 9783823385134]

Die Performative Didaktik ist eine einflussreiche Strömung der Fremdsprachendidaktik, die sich an den Performativen Künsten orientiert und die dort eingesetzten Verfahren, Methoden, Techniken und Ansätze für die Fremdsprachenvermittlung nutzt: So gab es auf der Internationalen Deutschlehrer*innentagung im Sommer 2022 in Wien in diesem Rahmen

Neuerscheinungen aus Theorie und Praxis

eine eigene von Dragan Miladinović (Irland) und Martina Turecek (Österreich) geleitete Sektion, einen kritischen Plenarvortrag zur bereits eingesetzten Sloganisierung und begrifflichen Überdehnung der Performativen Didaktik von Barbara Schmenk (Kannada) und eine praktisch ausgerichtete didaktische Werkstatt von Maik Walter (Deutschland). Neben einer eigenen Reihe im Schibri-Verlag liegen mit dem gleichlautenden Heft 62 (2020) der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* zudem neuere Publikationen vor, die auch in dieser Zeitschrift bereits ausgiebig besprochen wurden. Doreen Bryant (Tübingen) und Alexandra L. Zepter (Köln) nutzen einen weiten Begriff des Performativen (19-46), der über den Bezug zu den Performativen Künsten hinausgeht, und versammeln verschiedene performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Auf diese Weise werden neben Theater, Musik, Erzählern und Tanz auch das Debattieren (173-184) oder das Kombinieren von Wortbildungseinheiten mithilfe von Legobausteinen (252-266) als performative Zugänge erfasst. Adressiert ist das Buch in erster Linie an Menschen, die in der Sprachförderung oder im DaZ-Unterricht mit Kinder und Jugendlichen arbeiten (möchten). Besonders hilfreich sind hierfür die zahlreichen detaillierten Planungstabellen, mit denen Unterricht und Sprachfördermaßnahmen strukturiert werden. Diese Planungen stehen auch als Download zur Verfügung. Im ersten Teil (17-131) werden von den beiden Autorinnen in vier Kapiteln die Grundlagen erörtert. Neben dem Performativitätsbegriff (19-46) werden kognitionswissenschaftliche (47-78), spracherwerbstheoretische (79-104) und sprachdidaktische Grundlagen (105-131) dargestellt. Dass hier fachkundige Didaktikerinnen am Werk sind, merkt man nicht nur an den verständlichen Erklärungen von komplexen Sachverhalten und Theorien sondern auch am kleinschrittigen Aufbau der Kapitel, in denen zunächst aktiviert wird, und wichtige Definitionen oder relevante Zusammenfassungen hervorgehoben werden. Im deutlich umfangreicheren zweiten Teil werden performativen Zugänge präsentiert (135-424). Dazu wurden 13 weitere Expert*innen an Bord geholt, um ein breites Bild der Möglichkeiten zu zeichnen. Unter anderem sind dies Lorenz Hippe oder Nadine Schlockermann, die auch den Leser*innen der ZFTP als Beiträger*in bekannt sind. „Im Fokus“ stehen im zweiten Teil Mediale Mündlichkeit (135-184) und Schriftlichkeit (185-248), Wortgestalt, Rhythmus und Musik (249-300), Bewegen und Handeln (301-354) sowie die auf Arbeiten von Susanne Even aufbauende Dramapädagogische Grammatikvermittlung (355-424). Interessant ist hierbei vor allem die gründlich diskutierte Phasierung des Unterrichts. Doreen Bryant kontrastiert in ihrem Beitrag (391-413) ein für Erwachsene ausgearbeitetes Phasenmodell von Susanne Even mit einem in Tübingen für

Kinder und Jugendliche entwickelten Phasenmodell. Das Lehr- und Praxisbuch wird sowohl Studierenden der Germanistischen Linguistik, bzw. des Faches Deutsch (als Zweitsprache) als auch Referendar*innen mit den strukturierten Erklärungen und didaktisch begründeten Unterrichtsvorschlägen einen großen Dienst erweisen.

Maik Walter

Pinkert, Ute; Driemel, Ina; Kup, Johannes; Schüler, Eliana (Hg.) (2021): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Uckerland OT Milow: Schibri. [423 S.; ISBN 9783868632378]

Ulrike Hentschel hat über viele Jahre hinweg als Theaterpädagogin an der Berliner Universität der Künste das Fach gelehrt und geprägt. Wer sich künftig mit ihren Ideen und Überlegungen auseinandersetzen will, wird an der vorliegenden Festschrift nicht vorbei können. Drei Tage währt ein Verabschiedungssymposium an der Universität der Künste und durch den transparenten Aufbau (10) der dies dokumentierenden Festschrift kann die Ehrung vom Call for Papers über die durchgeführten Panels bis hin zur Publikation nachvollzogen werden. Fast alle Vortragenden haben zur Festschrift beigetragen. Gleich zu Beginn gelingt es Ute Pinkert in ihrem Beitrag (25-51), einen umfassenden Ein- und Überblick in den theaterpädagogischen Zugang von Ulrike Hentschel zu geben, was bekanntermaßen vor allem mit „Theaterspiel als ästhetischer Bildung“ verbunden wird. Zugleich führt sie den Ansatz weiter und skizziert verschiedene theoretische Ausbaumöglichkeiten. Ein solch produktiver Umgang mit dem Hentschelgebäude durchzieht einen Großteil der Beiträge: Sie bleiben nicht einfach in einer Werkexegese stehen, sondern nehmen die Gedanken von Ulrike Hentschel als Inspirationsquelle und erschaffen somit neue Gebäude. Wie in jeder Festschrift sind das manchmal kleine kreative Strandhäuser, vereinzelt auch mal Plattenbauten, wiedererkennbar, aber durchaus funktional, und auch spektakuläre Wolkenkratzer. Der Beitrag von Ute Pinkert bildet gemeinsam mit der Einleitung der Herausgeber*innen (9-24) und dem einzige auf Englisch verfassten Beitrag des Bandes von Stig Erikson, der sich mit dem norwegischen und deutschen Bildungsdiskurs in der Theaterpädagogik auseinandersetzt (52-68), die erste Beitragsreihe mit dem Titel „Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik.“ In fünf weiteren Kapiteln werden Tiefenbohrungen vorgenommen, um dem Hentschelgebäude mit seinen Facetten nachzuspüren und/oder zumindest dieses doch zu ehren. Dies sind mit Martina Leeker, Hanne Seitz, Johannes Kup, Tania Meyer und Katja Rothe Beiträge zu „Gesellschaft – Diskurs – Subjektivierung“ (70-136), mit Mira Sack, Maike Gunsilius, Melanie Hinz, Katarina Kleinschmidt Aufsätze zu „Bildung – Praxis –

Kritik“ (140-209), mit Claudia Lehmann, Konrad Hempel, Jürgen Weintz, André Studt, Ole Hruschka, Gabriele Paule, Tom Klimant, Annika Voigt, Christoph Scheurle, Gudrun Herrbold und Matthias Spaniel Beiträge zu „Theater – Didaktik – Haltung“ (210-315). Kristin Westphal, Dorothea Hilliger, Wolfgang Sting, Joachim Reiss und Kristin Wardetzky trugen zum Komplex „Ästhetik – Bildung – Potenziale“ (316-375) und Anne Keller, Eva Renvert, Reiner Steinweg und Matthias Dreyer zum abschließenden Kapitel „Geschichte – Formen – Reflexionen“ (376-418) bei. Die Liste der ehrenden Autor*innen ist lang, interessanterweise sind fast alle Beiträge ausschließlich allein verfasst. Das ist bemerkenswert in einem gruppenorientierten Fach wie dem der Theaterpädagogik. Mit der Festschrift werden Reichtrum und Reichweite des Gedankengebäudes der hier würdig Geehrten frei gelegt. Neben den Herausgeber*innen und Beiträger*innen sind wir als Theaterpädagog*innen vor allem auch Ulrike Hentschel für die Arbeit am Fundament unseres Faches dankbar.

Maik Walter

Schrödl, Jenny; Wittrock, Eike (Hg.) (2022): Theater* in queerem Alltag und Aktivismus der 1970er und 1980er Jahre. Berlin: Neofelis. [326 S.; ISBN 9783958083400]

Gammerl, Benno (2021): Anders fühlen. Schwules und lesbisches Leben in der Bundesrepublik. Eine Emotionsgeschichte. München: Carl Hanser Verlag. [415 S.; ISBN 9783446269286]

Maßgebliche Materialbasis des vorliegenden Bandes zum Theater* ist eine Tagung des Schwulen Museums Berlin und des Instituts für Theaterwissenschaft der FU Berlin. In der fußnotenreichen Einleitung der beiden Herausgeber*innen (7-21) werden ausgehend vom #actout-Manifest, das im Magazin der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht und von 185 sich outenden Schauspieler*innen unterzeichnet wurde, grundlegende Begriffe und relevante Fragen des Sammelbandes definiert, der historische Kontext der 1970er und 80er Jahre angerissen und die Beiträge vorgestellt. Das sind neben den Gesprächen mit Renate Klett (61-78) zum 1. Internationalen Frauentheater-Festival (1980) und mit Gabriele Stötzer zu Queerness, Performance, Film und die Stasi in der Kunst (109-126) ein bearbeiteter Gastvortrag der Künstlerin Sigrid Gajek (127-146) sowie 11 weitere Beiträge. Schrödl und Wittrock nutzen für das Theater* einen sehr weiten Theaterbegriff, der beispielsweise auch die Musik einschließt, mithin „unterschiedliche Genres [...] (sowie) diverse Kontexte [...]“ Was diese Formen verbindet ist eine je unterschiedlich geartete und zur Schau gestellte Reflexion von Geschlecht und Sexualität über theatrale Handlungen [...] Theater* beinhaltet also einerseits die Offenheit des Begriffs [...] und andererseits die genuine

Rezensionen

Verbindung von Theater mit queerer Kultur und Theorie“ (11). Die einzelnen Beiträge sind ausgesprochen unterschiedlich und reichen von subjektiven Erinnerungen von Zeitzeug*innen, die eindrucksvoll ihre Geschichte erzählen bis hin zu theoriebasierten Analysen wie bspw. der Beitrag von Jenny Schrödl: „Zerren wir weiter an diesem Leichtentuch des Patriarchats und entdecken wir Stück für Stück unsere wahre Geschichte“. *Lesbentheater in der Bundesrepublik Ende der 1970er Jahre* (33-60) oder der Beitrag von Eike Wittrocks *Das Coming-out des Theaters. Brühwarm und das schwule Theater der 1970er Jahre* (271-298). Hervorzuheben ist der Beitrag von Dorna Safaian (213-232), der eine Straßentheaterprotestperformance der Homosexuellen Aktion Westberlin (HAW) darstellt, bei der Rosa Winkel als provozierendes Mittel eingesetzt wurden, die ursprünglich als Markierung der homosexuellen Inhaftierten in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern verwendet wurden.

Der Sammelband ist queer und wild, an einigen Stellen ohne den entsprechenden Kontext nur schwer nachzuvollziehen, an anderen wiederum humorvoll und grenzüberschreitend. Er ist aber vor allem ausgesprochen wichtig, um neben der Geschichte des Theater*s (und auch die des (Freien) Theaters) in den bewegten zwei Jahrzehnten besser zu verstehen. Ein Teil der Quellen wird im Sammelband erstmals leicht öffentlich zugänglich gemacht, so die spannende Dokumentation des Hibarés, einem verschütteten Stück Subkultur in der DDR. Diese Emanzipationsgeschichte zu erzählen, ist bemerkenswert. Wer tiefer in das schwule und lesbische Leben in der Bundesrepublik einsteigen will, sei das Buch des an der Universität Florenz lehrenden Historikers Benno Gammerl empfohlen, auch wenn das Theater bei ihm keine Erwähnung findet. In drei Teilen wird in einem Guss flüssig und nachvollziehbar eine queere Emotionsgeschichte der Nachkriegszeit erzählt. Stellvertretend für die Passagen von Frau Schmidt und Herrn Meyer stehen 38 Interviewpartner*innen, mit denen Gammerl Gespräche über ihr „anderes“ Leben führte. Die Zäsuren der Teile sind bedingt einerseits durch die veränderte Strafgesetzgebung, in den 1970er Jahren musste niemand in der BRD aufgrund der ausgelebten Homosexualität das Gefängnis fürchten. Die 1980er Jahre waren andererseits geprägt von AIDS. Gammerl gelingt mit seinem historischen Tableau der große Wurf, den man erst mit der letzten Seite aus der Hand legt. Kaum zu glauben, dass beide Bücher fast zeitgleich erschienen sind und das beide eine Forschungslücke – wenn auch aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und mit anderen Herangehensweisen – schließen, eine Lücke, von der viele gar nicht wussten, dass sie überhaupt existiert hat.

Maik Walter

Quiñones, Aenne (Hg.) (2022): She She Pop. Mehr als sieben Schwestern. Berlin: Alexander Verlag (= Postdramatisches Theater in Portraits, 5). [150 S.; ISBN 9783895815621]

She She Pop ist die deutsche feministische Antwort auf ZZTop, ohne Bärte, aber mit mindestens ebensolcher Energie. Sebastian Bark, Johanna Freiburg, Fanni Hamburger, Lisa Lucassen, Mieke Matzke, Ilia Papatheodorou, Berit Stumpf und Elke Weber sind als Kollektivmitglieder von She She Pop aus der deutschen Theaterszene nicht mehr wegzudenken. In der kleinen feinen Reihe des Alexander Verlags „Postdramatisches Theater in Portraits“ gibt es nun mit der vorliegenden Publikation einen weiteren Einblick in die postdramatische Welt. Wie auch in den anderen Bänden wurden sämtliche Produktionen gewissenhaft katalogisiert, Farbfotografien zeigen die künstlerische Arbeit von der Probe bis hin zur Aufführung. Der Band enthält drei Teile. Annett Gröschner, selbst in den Schubladen von She She Pop (2012) als Performerin aktiv, stellt zunächst im ersten Teil (24-53) wichtige Stationen, Produktionen, Säulenheilige wie bspw. Judith Butler und auch spezifische Arbeitsweisen des Kollektivs vor. Autobiographisches Material wird im kreativen Prozess verarbeitet und auf die Bühne gebracht. Am Beispiel von Testament (2010) kann man die Arbeitsweise gut nachvollziehen, wenn der Literaturwissenschaftler Jochen Bark im dritten Teil seine Produktionserfahrungen mitteilt: „Mir fällt diese Szene in Testament ein, wo ich auf den Schultern meines Sohnes Sebastian sitze. Sebastian trägt mich mit meinen schweren Stiefeln und dem dunklen Anzug. Dabei sprechen wir einen sehr schönen Dialog zwischen Vater und Sohn. Dieses Bild tauchte als Poster für die Aufführung von She She Pop im Theaterhaus Stuttgart auf – in der Stadt, in der ich lebe. Ich bekam eine Menge Anrufe, ob ich mich nicht geschämt hätte – das Wort Scham fiel! –, als schwerer Mann mit Stiefel auf den Schultern des Sohnes zu sitzen? Ich habe mir das jetzt noch einmal durch den Kopf gehen lassen. Da gab es den ganz kreatürlichen Aspekt: Ich hatte ständig Angst da oben. Ich bin nicht schwindelfrei und habe das auch Sebastian gesagt. Natürlich war mir klar, dass diese Symbolik – der Vater ‚auf dem Rücken‘ seines Sohnes – sehr unterhaltsam und auch sehr bildlich ist. In dieser Situation hatte ich aber das Gefühl, dass ich euer Material bin und gar nicht dagegen ankämpfen kann“ (104-105). Für Theaterpädagog*innen enthalten diese aufgezeichneten Gespräche viele Denkanstöße über performative Techniken und auch über ethische Fragen im professionellen Kontext. Im ersten Teil sind die Passagen zur Weiterentwicklung des Brechtschen Lehrstücks hervorzuheben, das nach Annett Gröschner als „Theorie, die bevor She She Pop sie wieder ausgruben, als mausetot galt“ (49). Der Essayistin gelingt es, Leser*innen Bühnenmomente wieder ins Gedächtnis zu rufen und auch, vor dem inneren

Auge neu entstehen zu lassen, falls man eine der vielen Produktionen von She She Pop verpasst haben sollte. Stärker um kollektive Organisationsstrukturen dreht sich der zweite Teil, ein Gespräch „Über Geld spricht man“ mit Aenne Quiñones (54-81). Im dritten Teil werden Gespräche mit Kompliz*innen unter dem Titel „Arbeiten mit dem Kollektiv“ (82-133) abgedruckt, das die Arbeitsweise im Netzwerk von She She Pop zwischen Struktur und Chaos beleuchtet (s.o.). Dies scheint häufig nicht einfach zu sein, aber ungemein spannend. Langweilig kann es im fragenden Ansatz des Kollektivs kaum werden, genau wie die Lektüre dieses kleinen Büchleins.

Maik Walter

Sprengel, Peter (2020): Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1830-1870. Vormärz - Nachmärz. München: C.H. Beck (= Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart, 8). [781 S.; ISBN 9783406007293]

Peter Sprengel, Literaturwissenschaftler an der Freien Universität Berlin, legt den dritten von ihm verfassten Baustein der Geschichte der deutschsprachigen Literatur vor. Den beiden Teilen des Bandes 9 (1870-1918) folgen mit dem Band 7 die vierzig davorliegenden Jahre. Diese Epoche hat mit der Julirevolution 1830 und der Gründung des Deutschen Reichs 1870/71 ihre historischen Grenzereignisse. Das zentrale politische Ereignis der Epoche, die gescheiterte Märzrevolution 1848, bildet die Zäsur und teilt Vormärz und Nachmärz. Nach einem einladenden – sowohl informativen als auch unterhaltsamen – Vorwort, das wesentliche Forschungsarbeiten skizziert, grundlegende Begriffe definiert und das gewählte Vorgehen beschreibt, werden in den ersten beiden Teilen der literaturhistorische Kontext im „Portrait einer Epoche“ (3-160) sowie „Politik, Öffentlichkeit und Literatur – Ereignisse und Debatten“ (161-318) aufbereitet. Sprengel gelingt es, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit den Kunstwerken zu verknüpfen, so dass in die Geschichte des 19. Jahrhunderts eingeführt wird und zugleich in die literarischen Texte und deren Geschichte(n).

Das Kernstück bildet mit dem dritten Kapitel die „Literaturgeschichte nach Gattungen“ (319-706), wobei neben der Epik (319-499), der Dramatik (500-590) und der Lyrik (591-661) auch die Nichtfiktionale Prosa (und das meint beispielsweise (Auto-)Biographie, Tagebuch, Feuilleton, Kunst- und Musikkritik oder der Abschnitt zur „Gelehrte[n] Flaschenpost“ (700-704), in dem Wissenschaftsprosa von Mommsen, Bachofen, Stirner und Marx vorgestellt wird. Den drei Hauptgattungen sind jeweils ein Theorieabschnitt vorangestellt, in dem die Antworten des Jahrhunderts auf die Grundfrage, was die jeweilige Gattung (beim Drama wird auch das Theater einbezogen) auszeichnen,

Neuerscheinungen aus Theorie und Praxis

skizziert werden. Für die Theaterpädagogik ist das Kapitel zur Dramatik einschlägig. Unter einer systematischen Perspektive werden die folgenden Formen behandelt: Bürgerliches und soziales Drama (506-515), Künstlerdrama (516-523), Liebesopfer (524-531), Geschichtsdrama (531-562), Welt- und Erlösungsdrama (563-567), Lustspiel (567-581), Posse (581-590). Sprengel setzt ungewöhnliche, nicht erwartete Schwerpunkte in seiner Darstellung. So erhält das bürgerliche Trauerspiel den gleichen Raum wie die Posse des zeitgenössischen Unterhal-

tungstheaters. Sprengel sieht in der Posse auch ein globalisiertes Theater im 19. Jahrhundert, bei der eine Spielvorlage jeweils mit Dialekt und lokalen Besonderheiten des Aufführungs-ortes angepasst wurde: „Im Theaterbetrieb des 19. Jahrhunderts gab es kaum etwas Internationaleres als die Lokalposse. Die Mehrzahl der auf deutschen Bühnen gespielten Possen waren Übernahmen aus Paris oder London, und was als besonders authentisch wirkendes Frankfurter oder Wiener Lokalstück daherkam, beruhete vielfach auf einer Vorlage aus Berlin“ (13).

(oder umgekehrt“ [581]. Ein sorgfältig ediertes Literaturverzeichnis und Register runden die Reise durch 4 Dekaden der deutschsprachigen Literatur (zu der natürlich auch Österreich und die Schweiz gehören) ab, die nicht nur biedermeierlich oder revolutionär waren, sondern in denen viele Zwischentöne existierten, von denen Peter Sprengel philologisch abgesichert und zugleich fesselnd erzählt. Ein Gewinn für alle Theaterpädagog*innen.

Maik Walter

Quer Gelesen

Die beiden Archäolog*innen Nadia Durrani und Brian Fagan erzählen in ihrer „horizontalen Geschichte der Menschheit“ davon, „Was im Bett geschah“ (ISBN 978-3-15-011373-8), und zwar von Anfang an und mit Witz und Wissen. Die beiden sparen hierbei nichts aus: „Sex, Geburt, Tod, Speisen, Herrschen, Pläneschmieden, Fürchten, Träumen“ (9). In Südafrika wurden vor etwa 77.000 Jahren in einer Höhle die ältesten Betten der Menschheit gefunden (20). Was genau dort geschah, kann zwar nur mühsam rekonstruiert werden. Betten waren aber schon zu dieser Zeit nicht nur zum Schlafen da, sondern – gerade in den langen bitterkalten Wintern – wurde dort gesprochen, Geschichten erzählt, Wissen und Nähe

geteilt. Bis ins 19. Jahrhundert hinein teilten sich Reisende in den Gasthäusern die Betten, um den wenigen Platz zu nutzen, Wärme und Sicherheit zu geben und zu nehmen, und nicht zu vergessen, auch einfach um Geld zu sparen (134). Betten wurden als „Kulisse sozusagen für das Theater des Lebens“ (14) angesehen, denn Betten sind erst mit der Industrialisierung zu privaten Orten geworden. Dies scheint sich durch die mediale Anbindung unserer Schlafzimmer und der zeitgleichen Neukonzipierung der sich verkleinernden Wohnräume in den Metropolen derzeit wieder ein Stück weit aufzulösen. Das Buch ist gespickt mit spannenden hintergründigen Bettgeschichten. So erfährt man, dass das Liegen keinesfalls schon immer

und überall die Position des Schlafens war oder dass es Phasen der Menschheit gab, in der ein geteilter Schlaf als normal angesehen wurde. Das bedeutet, es gab mehrere Schlafphasen und die entsprechenden Wachphasen wurden ebenfalls genutzt. Dieses Intervallschlafen als ein natürliches Schlafen legen auch aktuelle Untersuchungen der Schlafforschung nahe. In einer Kulturgeschichte kommen natürlich auch die Künste zu Wort, denn „entscheidend und interessant ist, was wir mit dem Bett anstellen“ (225), wie man an John Lennon und Yoko Ono sehen kann, die ein einwöchiges *Bed in* für den Frieden inszenierten und damit Millionen erreichten.

mw

Nach Gelesen**Kindliches Spiel als Selbst-Distanz (Richard Sennett)**

Der amerikanische Sozialwissenschaftler und Philosoph Richard Sennett, der im Übrigen auch Künstler / Musiker ist, hat eine Untersuchung vorgelegt, zuerst 1977 auf Englisch, dann 1983 im Verlag S. Fischer auf Deutsch erschienen. Die Untersuchung trägt den Titel „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannie der Intimität“. Und darin nimmt Richard Sennett auch eine Analyse des kindlichen, kommunikativen Spiel-Umgangs vor. Sie weist auf die kindliche Fähigkeit hin, mittels des Spiels Energien für den öffentlichen Ausdruck zu gewinnen. Kindliches Spiel ist demnach kein Intimisierungsvorgang sog. unverstellter Zwischenmenschlichkeit / Kindlichkeit, sondern ein Erwerben von Selbst-Distanz als Befähigung zur Welt-Erklärung, Welt-Strukturierung und Welt-Meisterung. Ich lasse im Folgenden Sennett mit seinen anschaulich theoretischen Ausführungen zu Worte kommen:

„Das Kinderspiel ist eine Vorbereitung auf eine bestimmte ästhetische Tätigkeit, doch es ist nicht das gleiche wie diese. Ebenso wichtig ist es, die Frage nach der kulturellen Bedeutung des Spiels von der heute gängigen Verherrlichung des Spiels als eines revolutionären Prinzips zu unterscheiden, die Spiel und Spontaneität

fälschlich gleichsetzt. Das im Spiel sich vollziehende ästhetische Training beruht darauf, daß das Kind hier Vertrauen in die Expressivität nichtpersonalen, nach künstlichen Regeln strukturierten Verhaltens erlernt. Spiel ist für das Kind das genaue Gegenteil von spontanem Ausdruck“ (354).

„Wenn man untersuchen will, wie die Darstellungskunst vom kindlichen Spiel abstammt, dann muß man sich klarmachen, wie die Kinder lernen, Selbst-Distanz zu entwickeln, und insbesondere, wie diese Selbst-Distanz den Kindern hilft, die Regeln, die ihrem Spiel zugrunde liegen, zu verwandeln“ (356).

„Das Spiel bereitet noch in anderer Weise aufs Darstellen vor. Es gewöhnt die Kinder an den Gedanken, daß Ausdruck etwas Wiederholbares ist (360).

Die Sichtweise von Richard Sennett korrespondiert mit fast 200 Jahre alten Vorstellungen der deutschen Klassik und Romantik: Für Schiller und Schleiermacher oder Humboldt war es das Spiel nicht nur des Kindes, mit dem sich die Menschen die Welt aneignen. Was z.B. beim Kind wie Spiel aussah, war etwas ganz Ernstes, Wirkliches: Es war eben seine, des Kindes

Weise, Welt zu erkennen, zu gestalten und sich in dieser Welt zu zeigen. Dieser öffentliche Austausch wurde als erzieherisch bedeutsam angesehen. Erst später finden wieder verstärkt – durchaus verständlich – Intimisierungen von Erziehung und Bildung statt, etwa im Schutzraum von Schulstuben. Diese sensible Tradition hat sich weitgehend durchgesetzt, so dass heute Erziehung und Therapie häufig nahe aneinander geführt werden – und die Schulkritik aber dagegen fordert, die Stadt als Schule, als Feld mit Lernorten zu sehen und sich „schools without walls“ (Schulen ohne Mauern) wünscht.

In solchem Diskussionszusammenhang steht eine handlungs-orientierte / -orientierende, öffentliche Pädagogik eines Theaters / eines Dramas als ‚nomadisierende‘ Veranstaltung. Sie akzentuiert das Trainieren und die Möglichkeit des öffentlichen Ausdrucks von Kindern und Jugendlichen; denn das Machen / Handeln zeigt ein Grenzen überschreitendes Tun, eine Aktivität an, ist eine Werte schaffende, kreative Betätigung körperlicher und geistiger Kräfte und Befriedigung von Lebensbedürfnissen.

Gerd Koch

ANKÜNDIGUNGEN

ALLES ODER NICHTS

Scheitern, Störungen, Zwischenfälle in Bildung, Kunst und Theater

**Werkstatt-Tagung der Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V.
vom 11. bis 13. November 2022 im Tagungshaus Himbergen**

„Ja mach nur einen Plan. Sei nur ein großes Licht. Und mach noch einen zweiten Plan: Geh'n tun sie beide nicht.“ (Bert Brecht) Schwerpunkt der Tagung ist die Haltung zu und der performative Umgang mit Situationen des Scheiterns oder der Störung – in der Kunst, der Pädagogik und im Leben überhaupt. Während Abwehrhaltungen, Negationshandlungen und Widerstände im klassischen Bildungssystem eher bestraft werden, geht es hier gerade darum, mit Auslassungen, Fehlern und Widerständen ästhetisch zu experimentieren.

Leitung:

Nezaket Ekici, *1970, lebt in Berlin, Istanbul, und Stuttgart. Druckformherstellerin, Studium der Kunstgeschichte und Kunstpädagogik bei Wolfgang Kehr, Performance an der HbK Braunschweig, dort Meisterschülerin von Marina Abramović. Ihr Werk umfasst mehr als 250 Performances, Videos und Installationen in mehr als 60 Ländern. Ihre künstlerischen Impulse stehen oft im Bezug zum alltäglichen Leben, sowie zur Kunstgeschichte und nutzen Körperlichkeit, Bewegung, Raum und Zeit.

Mi Ander, * 1967, lebt in Berlin, arbeitet überall und vor allem an sich selbst. Studium der Philosophie, Slawistik und Romanistik (FU Berlin), Freie Kunst an der HbK Braunschweig, Masterstudium Bühnen- und Kostümbild (TU Berlin). Arbeiten als Bühnenbildner, Regieassistent und Performancekünstler, u.a. mit Yingmei Duan. Das Scheitern ist ihm vertraut, es trägt zur Selbsterkenntnis bei und kann fruchtbar gemacht werden.

Zielgruppe:

Kunst- und Theaterpädagog*innen in Einrichtungen der Kulturellen Bildung; Multiplikator*innen in sozialen Handlungsfeldern, in Spiel, Kunst und Theater. Lehrkräfte, Referendar*innen und Studierende an Schulen und Hochschulen.

Ablauf:

Anreise: Freitag, 11.11.2020, 18 Uhr: Abendessen, Auftakt und Einführung ins Thema Samstag, 12.11.: Arbeiten in Gruppen Sonntag, 13.11.: Abschluss und Feedback. 14.00 Abreise nach dem Mittagessen.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen)

29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, Tel. 05828 357, zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluss in Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen); siehe auch unter www.tagungshaushimbergen.de

Anmeldung bis 19. Oktober 2022 bei Stephan B. Antczack, Urbanstr.25 F, 10967 Berlin
(stephan.antczack@butinfo.de) oder Ole Hruschka (ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de)

Teilnahmegebühren (einschließlich Übernachtung und Verpflegung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen): € 180,- für Berufstätige, € 125,- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik, € 45,- für Studierende, Arbeitslose usw.

Bitte den Betrag bis zum 19. Oktober 2022 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, überweisen
IBAN: DE 70 2505 0180 0000 5561 06.

Kontakt: Stephan B. Antczack (stephan.antczack@butinfo.de)

Gefördert von der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel & Theater aus Mitteln des BMFSFJ



AUSSCHREIBUNG

WISSENSCHAFTLICHEFORSCHUNG | KÜNSTLERISCHEFORSCHUNG: DATP, re-used. WIEDERVERWENDUNG HISTORISCHER MATERIALIEN AM DEUTSCHEN ARCHIV FÜR THEATERPÄDAGOGIK

#deutschesarchivfürtheaterpädagogik #lebendigesarchiv #theaterpädagogik #archivderzukunft #Recherche #wissenschaftlicheforschung #künstlerischeforschung #performingthearchive

Das 2007 gegründete, in Lingen (West-Niedersachsen) gelegene Deutsche Archiv für Theaterpädagogik (DATP) ist ein Organ des Instituts für Theaterpädagogik an der Hochschule Osnabrück. Es sichert Dokumente aus der jüngeren und älteren Geschichte der Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spieler:innen und stellt sie für Forschung, Lehre, künstlerische Praxis und Öffentlichkeitsarbeit bereit.¹ Der Schwerpunkt liegt auf der Theaterpädagogik in den deutschsprachigen Ländern von 1945 bis in die Gegenwart. Neben einer Archiv-Bibliothek vereint das Archiv aktuell auf fast 250 laufenden Metern Materialien u.a. zur Arbeitertheater-, Laienspielbewegung, zum Kinder-, Jugend-, Amateur- und Schultheater in Ost und West sowie sozial engagierter, künstlerischer Praxis mit marginalisierten Gruppen insbes. im Zuge der Demokratisierungs- und Partizipationsbestrebungen nach 1968 in der BRD.

Das DATP befindet sich gegenwärtig in einer Phase materieller und digitaler Transformation. In diesem Zusammenhang werden auch Strukturen für die künstlerische Auseinandersetzung mit Dokumenten als Spuren theatraler Begebenisse und künstlerischer wie pädagogischer Praktiken geschaffen. Wie lässt sich aus den Dokumenten der Theaterpädagogik Zukunftswissen generieren? Das dabei generierte Wissen soll wiederum für die Zukunft der Bestände, der Forschung und künstlerischen Praxis produktiv gemacht werden. Daher vergibt das DATP einen Auftrag (Vergleich eingegangener Projektanträge), in dessen Rahmen Künstler:innen/ kleine oder Kleinstkollektive die Archivalien zum Ausgangspunkt künstlerischer Forschung machen. Archivmaterialien sollen auf Basis aktueller ästhetisch-theoretischer Fragestellungen durch Bearbeitung und/oder deren Re-Inszenierung Eingang in eine theatrale/diskursive/performative Produktion finden (Kurzformat).

WIE?

Der Auftrag umfasst Recherche, Konzeption, Erarbeitung und Durchführung des Kurzformats. Die entstandene Arbeit des:der Auftragnehmer:in soll im Linger Burgtheater (=Studiobühne des Instituts für Theaterpädagogik der HSOS) vorauss. im Rahmen der Festivals „FREIE SCHICHTEN“ oder „unboxing“ (sofern thematisch passend) in Lingen gezeigt werden. Diese Veranstaltungen finden üblicherweise jährlich statt.

WER?

Aufgerufen sind unabhängige Künstler:innen, kleine und Kleinstkollektive oder Wissenschaftler:innen, die aufgrund ihrer Ausbildung/ihres Studiums oder ihrer Praxis ein besonderes Interesse in der Theaterpädagogik als Theaterarbeit mit nicht-professionellen Spieler:innen nachweisen können. Kenntnisse

aktueller ästhetisch-theoretischer Debatten bzgl. des Umgangs mit Archiven (critical archiving, queering the archive, archives and community building) sind ein Plus, aber kein Muss.

RAHMENBEDINGUNGEN

Der Auftrag umfasst Recherche, Produktionsprozess und Premiere. Der Auftrag wird mit einem Honorar vergütet, das von der:dem Auftragnehmer:in in Rechnung gestellt wird. Für die Rechnungslegung soll die vom Bundesverband Freie Darstellende Künste (BFDK) empfohlene Honoraruntergrenze nicht unterschritten werden. Dazu bitten wir um einen einfachen Kostenund Finanzierungsplan (KFP) als Angebot, der Honorar(e) und Sachkosten umfasst. Die Präsentation ist im Idealfall bis Juni 2023 zu erarbeiten Ein Abschlussbericht im üblichen Umfang ist spätestens bis zwei Monate nach Ende des Vorhabens vorzulegen.

Es gelten folgende Voraussetzungen:

- Projektvorschläge und Angebote mit kurzem Lebenslauf, Projektidee und KFP sowie ggf. Hinweisen auf Kenntnisse im Bereich Theaterarbeit mit nichtprofessionellen Spieler:innen senden Sie bitte als PDF-Datei (max. 2 MB) an: datp@hs-osnabruceck.de
- Einreichfrist: 09. Oktober 2022
- Kennenlerngespräch/e finden vorauss. im Oktober online statt.
- Bei Fragen und für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an Katharina Kolar: Tel. 0591/80098-428 oder datp@hs-osnabruceck.de

Deutsches Archiv für Theaterpädagogik (DATP)
Wiss. Leitung: Prof. Dr. Andreas Wolfsteiner

Hochschule Osnabrück
Fakultät Management | Kultur | Technik
Institut für Theaterpädagogik
Baccumer Str. 3
49808 Lingen (Ems)

www.archiv-datp.de
www.datp.findbuch.net

Wiss. Mitarbeiterin: Katharina Kolar
e datp@hs-osnabruceck.de
f +49(0)591-80098-428