



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Theatervermittlung zwischen Freiheit und Regeln.
Eine Untersuchung der Arbeit der Theaterwildnis -
Dschungel Wien und der Offenen Burg – Burgtheater
Wien“

verfasst von / submitted by

Leonora Peuerböck BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 582

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Theater-, Film- und Medientheorie UG 2002

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Birgit Peter

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1. Theatervermittlung.....	7
1.1. Voraussetzung I: Infragestellung der Theater-Elite durch Partizipation.....	7
1.2. Voraussetzung II: Re-kreieren neuer Publikumsschichten durch Audience Development.....	13
1.3. Theatervermittlung - Begriffsbestimmung.....	15
1.4. Theatervermittlung am Burgtheater Wien und am Dschungel Wien.....	19
1.4.1. Offene Burg – Burgtheater Wien.....	19
1.4.2. Theaterwildnis – Dschungel Wien.....	22
1.5. Theatervermittlung als Reaktion auf gesellschaftspolitische Veränderungen	25
2. Freiheit und Regeln im theaterpädagogischen Diskurs.....	30
2.1. Exkurs zum Begriffsgebrauch von Freiheit.....	30
2.2. Exkurs zum Begriffsgebrauch von Regeln und Rahmen.....	37
2.3. Freiheit und Regeln in drei theaterpädagogischen Konzepten.....	42
2.3.1. Bertolt Brecht – Freiheit durch Emanzipation.....	42
2.3.2. Augusto Boal – Freiheit durch politisches Theater.....	48
2.3.3. Keith Johnstone – Freiheit durch Improvisation.....	55
3. Systematische Praxisreflexion.....	61
3.1. Beobachtungsprotokoll und Themenmatrix.....	61
3.2. Beschreibung der Theatervermittlungsangebote.....	66
3.3. Einflüsse von Brecht, Boal und Johnstone.....	71
3.3.1. Auswertung der Thesen Bertolt Brechts	73
3.3.2. Auswertung der Thesen Augusto Boals.....	76
3.3.3. Auswertung der Thesen Keith Johnstones.....	80
4. Erkenntnisse.....	86
4.1. Resümee I: Grenzen der Partizipation.....	86
4.2. Resümee II: Freiheit und Regeln in der theatervermittelnden Arbeit.....	92
Schlussbetrachtung.....	98
Quellenverzeichnis.....	101
Abstract.....	109

**Theatervermittlung zwischen Freiheit und Regeln.
Eine Untersuchung der Arbeit der Theaterwildnis - Dschungel Wien
und der Offenen Burg - Burgtheater Wien**

„Wie bringe ich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dazu, die Aufgabenstellungen und Regeln möglichst präzise auszuführen und vermittle ihnen zugleich: Brecht jede Regel und habt Spaß bei dem was ihr tut?“¹

Diese Aussage von Anna Manzano, der Leiterin des von mir beobachteten Workshops „Sprache und Theater“ an der Offenen Burg bei unserem Abschlussgespräch, zeigt die Wichtigkeit der Thematik. Aus meiner freien Beobachtung ergaben sich unterschiedliche Möglichkeiten der Analyse. Was war es wert, herausgehoben zu werden? Ich habe meinen Fokus auf das Spannungsfeld zwischen Regeln und Freiheiten gelegt.

Es ist eine Gratwanderung entlang klar gesetzter Regeln und freier Aufgabenstellungen, die ein Feingefühl in der pädagogischen Arbeit verlangt. Sie prägt das Klima im Prozess und beeinflusst das Lernen der Teilnehmer_innen. Die Bedeutung der Handhabung der sich gegenseitig beeinflussenden Regeln und Freiheiten hat sich mir erst durch diese Arbeit wirklich erschlossen und ich will durch sie die Relevanz des Themas hervorheben.

¹ Selbstaussage Anna Manzano.

Einleitung

Der Theatervermittlung an institutionellen Theatern wird immer mehr Wichtigkeit zugewiesen. Dies lässt sich nicht nur in der Praxis erkennen, sondern auch in der Literatur, in der die Theaterpädagogik einen größer werdenden Stellenwert einnimmt. Auch Ausbildungsangebote, die Theaterpädagog_innen hervorbringen, mehren sich im deutschsprachigen Raum.²

Die Gründe für das Aufkommen theatervermittelnder Angebote sollen die Basis meiner Arbeit bilden. Partizipationsstrategien und -formate scheinen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gebieten, wie Kultur und Politik, immer mehr gefragt zu sein. Der Grund für das Aufkommen dieser, ist das Audience Development, das eine Publikumsentwicklung darstellt und Strategien beschreibt, die zur Gewinnung neuer Zuschauer_innenschichten führen sollen. Dabei gibt es Regeln, die befolgt werden müssen, um partizipieren zu können. Jene Regeln, die zu einer vermeintlichen Freiheit in Kunst und Bildung führen können, sollen in dieser Arbeit näher beleuchtet werden.

Die Theaterpädagogik an zwei ausgewählten Theatern Wiens soll einen Einblick in den Umgang mit Partizipationsformen geben. Nicht nur in der Betrachtung des großen Gebiets der Theatervermittlung, sondern auch in der Praxis der Kurse selbst, stellt der Umgang mit Regeln und Freiheiten eine entscheidende Form der Methodik dar.

Drei Theatermacher: Bertolt Brecht, Augusto Boal, und Keith Johnstone, deren wichtigste Ansätze im 20. Jahrhundert entstanden, aber bis heute Gültigkeit haben, werden herangezogen. Aus ihren Methoden sollen Thesen abgeleitet werden, die das Setzen von Regeln, um Struktur zu erzeugen und somit innere Freiheit zu schaffen, beinhalten. Diese Theorien werden untersucht, und auf zwei beobachtete Formate angewandt um herauszufinden ob bzw. wie sie heute noch Geltung finden. Meiner Form der Dokumentation des Workshops und des Spielclubs liegt eine teilnehmende Beobachtung zu Grunde, die in eine exemplarisch vergleichende, qualitative Fragestellung und Untersuchungsmethode mündet.

Der gesellschaftliche Rahmen, der sich um die Theatervermittlung legt, soll in dieser Arbeit einen großen Stellenwert einnehmen und der Umgang mit Regeln und Freiheiten soll in einen größeren Kontext gebracht werden.

Im ersten Kapitel werden die Facetten der Theatervermittlung bestimmt. Meine

² Vgl. Koch, Gert; Streisand, Marianne, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri-Verlag 2003, S. 6-7.

Herangehensweise baut auf der Existenz einer Theater-Elite auf, die durch Partizipationsformate verkleinert werden soll. Das Audience Development stellt dabei den Versuch dar, neues Zielpublikum anzusprechen und zu re-kreieren. Erst nach diesen Ausführungen ist eine Begriffsbestimmung des Wortes Theatervermittlung möglich. Um Einblick in das theatervermittelnde Angebot am Burgtheater Wien zu erhalten, wird die Offene Burg vorgestellt, die sich als Begegnungsraum für alle ab fünf Jahren auf ihrer Website präsentiert.³ Es werden einige Präsentationsstrategien und Programmviefalten dargelegt. Im Dschungel Wien – Theaterhaus für junges Publikum, findet sich die theatervermittelnde Abteilung unter dem Bereich Theaterwildnis. Die Spielclubs werden der Theaterwild:Werkstatt zugeordnet, die sich als „Selbstbestimmtes Theater für alle von 7 bis 15 Jahren“⁴, beschreibt. Die Darstellungsstrategien und Programmpunkte werden kurz demonstriert. Damit ein Bogen zur gesellschaftspolitischen Ebene gezogen werden kann, werden im letzten Abschnitt des ersten Kapitels mögliche Gründe für eine Zunahme theatervermittelnder Angebote aufgezeigt. Ein Grund für das Aufkommen vieler theaterpädagogischer Formate am Theater ist ein offeneres Verständnis von Theater, das nicht mehr mit einer Elite zusammenhängt, aber auch eine Gesellschaft die auf Partizipationsformate und ein optimiertes Individuum setzt.

Das zweite Kapitel widmet sich dem scheinbaren Widerspruch zwischen Regeln und Freiheiten. Dieser kann durch die These, dass die beiden einander bedingen, ins Bröckeln geraten. Ein sicherer Rahmen gibt Schutz und ermöglicht ein Freiheitsgefühl. Doch der Grat zwischen einengenden Regeln und offen gewählten Rahmen, die Struktur schaffen, um einen freien Geist zuzulassen, scheint ein schmaler. Dabei wird ein Exkurs unternommen, um über einen kurzen philosophischen, psychologischen und pädagogischen Diskurs die Relevanz der beiden Begriffe in der theaterpädagogischen Arbeit herauszuarbeiten. Die Theorien von Bertolt Brecht, Augusto Boal und Keith Johnstone bilden Grundsteine der Theaterpädagogik und scheinen immer noch Einfluss auf zeitgenössische Formate zu nehmen. Ihre Arbeit soll dargelegt und Thesen zum Umgang mit Freiheit und Regeln abgeleitet werden.

Das dritte Kapitel umfasst die Analyse der beobachteten Formate an der Offenen Burg und dem Dschungel Wien. Grundlagen der Soziologie werden herangezogen und meine Vorgehensweise dargestellt. Über den Raum in dem die theaterpädagogischen Angebote stattgefunden haben, hin zu der teilnehmenden Beobachtung, die mit einem Beobachtungsprotokoll durchgeführt wurde, soll ein Einblick in eine systematische

³ Vgl. <https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/ueber-uns/was-ist-die-offene-burg/> Zugriff: 7.6.2018.

⁴ <https://www.dschungelwien.at/theaterwild-werkstatt-einleitung> Zugriff: 7.6. 2018.

Praxisreflexion gegeben werden. Die Auswertung erfolgte durch eine Themenmatrix, die offengelegt wird. Die zuvor hergeleiteten Aspekte der drei ausgewählten Theatermacher bilden die Thesen in der Themenmatrix und sollen auf die Beobachtungen in der Praxis übertragen werden. Die methodische Arbeit der Spielleitung, die durch Intervention und Interaktion gekennzeichnet ist, stellt einen wesentlichen Aspekt meiner späteren Ausführungen dar.

Das vierte Kapitel zeigt meine Erkenntnisse, die sich aus der Zusammenführung von Praxis und Literatur ergeben und soll die diskutierten Themenfelder unter der Betrachtung von Freiheit und Regeln verbinden. Als erstes wird auf das Konzept der Theatervermittlung als Form von Partizipation eingegangen und Grenzen einer positiven Partizipation behandelt. Danach wird der Umgang mit Freiheit und Regeln in den beobachteten Kursen zusammengefasst.

1. Theatervermittlung

1.1. Voraussetzung I: Infragestellung der Theater-Elite durch Partizipation

„Man braucht ein Theater ohne Zuschauer, wo die Anwesenden etwas lernen, anstatt von Bildern verführt zu werden, wo sie zu aktiven Teilnehmenden werden, anstatt passive Voyeurs zu sein.“⁵

Der französische Philosoph Jacques Rancière formuliert in seinem Buch *Der emanzipierte Zuschauer*, keinen Aufruf zur aktiven Beteiligung und Mitarbeit der Zuschauer_innen am Theatergeschehen. Aktiv sollen sie schon sein, jedoch nur geistig. Ein körperliches Mitarbeiten lehnt er ab. Für ihn hätte das Publikum mit der Aufgabe des Zusehens genug zu tun. Eine Grenze zwischen Akteur_innen und Zusehenden solle gewahrt werden.⁶ „Emanzipation beginnt dann, [...] wenn man versteht, dass Sehen auch ein Handeln ist, das diese Verteilung der Position bestätigt oder verändert.“⁷ Theater steht also für sich selbst, es wird von den Darsteller_innen auf der Bühne, die die Gedanken eines_r Regisseur_in und eines Teams präsentieren, den Zusehenden im Publikum vermittelt. Jeder Mensch im Publikum ist für sich selbst verantwortlich, wie er oder sie das Gesehene aufnimmt und deutet.

„Die ästhetische Wirksamkeit ist die eines Abstandes und einer Neutralisierung.“⁸ schreibt Rancière. Ein Abstand zu den Aussagen der Kunst, zu den Intentionen des_r Künstler_in und dem Publikum solle erhalten bleiben. Mit dieser Theorie stünden die Kunst und das Theater für sich und müssten nicht erklärt werden.

Doch gerade dieser Aspekt scheint die Kunst nur für eine Elite zugänglich zu machen und einer breiten Masse der Bevölkerung vorzuenthalten.

Schon Theodor W. Adorno hat 1977 in seinem „Résumé über Kulturindustrie“ Kritik an einer Kultur geäußert, die einen Anspruch auf Massentauglichkeit stellt. Unter dem Begriff der Kulturindustrie fasst er die Reproduktion von kulturellen Gütern zusammen, die ein großes Publikum erreichen und dazu da sind, Profit zu machen. „Sie [die Kulturindustrie] zwingt auch die jahrtausendlang getrennten Bereiche hoher und niederer Kunst

⁵ Rancière, Jacques, *Der emanzipierte Zuschauer*, Paris: La Fabrique éditions 2008, dt. Ausgabe Wien: Passagen Verlag 2009 (2. Auflage 2015), S. 14.

⁶ Vgl. ebd., S. 32-33.

⁷ Ebd. S. 23.

⁸ Ebd. S. 69.

zusammen.“⁹

Damit spricht sich Adorno gegen eine leicht zugängliche Kunst und für eine Kunst der Elite aus. Auch wenn das Theater insofern keine Massenabfertigungen liefern kann, aufgrund dessen, dass es technisch nicht einfach reproduziert werden kann (mit Ausnahme von Filmaufnahmen, die jedoch der transitorischen Spezifik des Theaters entsagen), bietet es trotzdem neue Formen an, die dazu dienen sollen, mehr Menschen anzusprechen und damit dem Theater seinen elitären Status zu nehmen.

Inkludiert man nur ein bestimmtes Zielpublikum an der Teilhabe an kultureller Bildung, exkludiert man eine große Breite der Bevölkerung.

Die Kulturwissenschaftlerin Ulla Harting und die Soziologin Gabriela Schmitt formulieren in ihrem 2013 erschienen Artikel „Ein neues Hinschauen auf die Kunst“ Fragen dazu, wer eigentlich Anspruch auf subventionierte Kunst und in weiterer Folge auf die Stadt hat:

„Wer prägt die Stadt? Und: *Wem gehört die Stadt?*

Die interkulturell orientierte Kunst und Kulturarbeit erweitert diese Fragestellung noch um die Rolle von Kunst und Kultur und bringt sie auf den Punkt: *Wem gehört die Kultur?*“¹⁰

Der Artikel verweist auf Menschen, die oftmals von staatlich geförderten Kulturinstitutionen ausgeschlossen werden. Dabei repräsentieren diese einen großen Teil der Gesellschaft. Jene Menschen gehören meist nicht zum Bildungsbürger_innentum, sind oft jung oder haben einen sogenannten migrantischen Hintergrund. Auch wenn diese Gruppen häufig andere kulturelle Angebote nutzen, zählen sie nicht zum Hauptpublikum der staatlich institutionalisierten Theater.

„Obwohl öffentliche Kultureinrichtungen grundsätzlich allen Bevölkerungsgruppen zur Verfügung stehen, erreichen sie in der Regel nur ein kleines, tendenziell schrumpfendes Publikum von weit überwiegend höher Gebildeten.“¹¹

Mit der Veränderung des Publikums im Kulturbetrieb beschäftigt sich die

⁹ Adorno, Theodor W., „Résumé über Kulturindustrie“, In: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften Bd. 10.1* (Hg.: Tiedemann, Rolf; Adorno, Gretel; Buck-Morss, Susan; Schultz, Klaus), *Kulturkritik und Gesellschaft 1. Prismen ohne Leitbild*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1710: Erste Auflage 2003), S. 336.

¹⁰ Harting, Ulla; Schmitt, Gabriela, „Ein neues Hinschauen auf die Kunst?“, In: *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Bielefeld: transcript 2013, S. 7.

[HV im Original].

¹¹ Mandel, Birgit, „Interkulturelles Audience Development als Marketingstrategie und Veränderungsprozess öffentlich geförderter Kulturinstitutionen. Begrifflichkeiten und Ziele.“, In: *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Bielefeld: transcript 2013, S. 11.

Kulturvermittlerin Birgit Mandel und zeigt damit ein Problem auf, das gilt von kulturellen Einrichtungen aufgegriffen zu werden. Die Frage nach der Exklusion großer Teile der Bevölkerung einer Stadt, die ebenso Anspruch auf Kultur haben, scheint dabei eine aktuelle. Es wird nach Strategien gesucht, die größere Teile der Bevölkerung partizipieren lassen, was, wie schon oben angemerkt, dem Theater den elitären Charakter nehmen könnte. Doch bevor die Möglichkeiten der Theater, um diesen Aspekt zu erfüllen, dargestellt werden, soll der Begriff der Partizipation erläutert werden.

Partizipation scheint in Kultur und Politik ein Modeword geworden zu sein. Partizipative Projekte gibt es in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen, auch am Theater. Die Ausweitung der Begrifflichkeit und des thematischen Feldes von Partizipation geschieht erstmals in politischen Bereichen. Gerade um politische Formen der Teilhabe und Exklusion besser verstehen zu können, werden hier Diskurse aufgezeigt, die dann in den Kontext der Theatervermittlung gebracht werden. Begonnen wird mit der Definition, die der Brockhaus gibt:

„*allgemein*: die mehr oder minder anerkannte beziehungsweise berechtigte Teilhabe einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen in Organisationen und Strukturen.“¹²

Übersetzt bezeichnet der Duden Partizipation als Teilhaben, Teilnehmen oder Beteiligtsein.¹³ Das Wort spielt in den Politikwissenschaften eine entscheidende Rolle, da es sich als „[...]Teilnahme an bestimmten (konstituierenden) Prozessen (v.a. an Wahlen und anderen Formen demokrat. Willensbildung)[...]“¹⁴ versteht.

Während Partizipation anfangs auf die Teilhabe an einer Demokratie durch Wahlen etc. bezogen wurde, wandelte sich der Begriff und schließt heute auch unkonventionelle Formen politischer Beteiligung wie zum Beispiel Streiks und Bürger_innenproteste mit ein. Auch der Akt des „Nichtwählens“ oder einer durch das Internet aufkommenden Möglichkeit Meinungen von Bürger_innen zu erhalten wird in der Politikwissenschaft als Partizipation angesehen.¹⁵ Dass der Begriff eine Erweiterung zur Demokratie darstellen kann, zeigt der deutsche Politikwissenschaftler Ulrich von Alemann auf:

„1) die verfasste, institutionalisierte Erweiterung politischer Kontroll- und Einflussrechte, z. B. kommunale Bürgerentscheide; 2) die verfasste Erweiterung der Teilhabe an Entscheidungen in anderen gesellschaftlichen

¹² <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/partizipation-allgemein> (aufgerufen am 7.3.2018).

¹³ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation> (aufgerufen am 7.3.2018).

¹⁴ Brockhaus, *Brockhaus Enzyklopädie. Sechzehnter Band Nos- Per*. Mannheim: Brockhaus GmbH 1992 (19. Auflage) S. 570.

¹⁵ Vgl. <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/partizipation-politikwissenschaft> (aufgerufen am 7.3.2018).

Bereichen, z. B. betriebliche Mitbestimmung; 3) die nicht verfasste, zum Teil spontane politisch-gesellschaftliche Beteiligung, z. B. Bürgerinitiativen; 4) die nicht verfasste Gegenmachtbildung, z. B. ziviler Ungehorsam.“¹⁶

Damit bleibt der Begriff politisch, geht aber über eine demokratische Staatsform hinaus und schließt auch andere Bereiche wie Betriebe oder kulturelle Institutionen mit ein. Der Politikwissenschaftler und Soziologe Fritz Vilmar, wandelte den Begriff zu Formen der „...Mitsprache, Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Vetomacht;...“¹⁷ Dem Individuum ist also eine Möglichkeit gegeben, Einfluss auf größere Institutionen zu nehmen.

Der Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas, sieht in der Partizipation das Verlangen nach Mitgestaltung der Gesellschaft von den in ihr lebenden Individuen: „Partizipation ist damit per se ein Vermittlungsprinzip zwischen den Individuen und den allgemeinen, sozialen oder politischen Institutionen.“¹⁸ Durch Teilhabe wird also Vermittlung möglich gemacht.

In der philosophischen Debatte wird Partizipation mit einem demokratischen Grundgedanken verbunden.

„T.[eilhabe] (meist als Partizipation bezeichnet) ist auch ein demokratietheoretischer Terminus und meint die Tatsache oder Forderung, dass alle Betroffenen oder zumindest die daran Interessierten an den sie angehenden politischen Entscheidungen auf unmittelbare oder mittelbare Weise beteiligt sind oder sein sollten.“¹⁹

Dabei wird die Beteiligung vor allem durch das Wahlrecht ausgeführt, das den Grundstein einer Demokratie bildet.²⁰ Partizipation kann durch weitere Beteiligungsformen, wie zum Beispiel Volksabstimmungen, ausgebaut werden und den Bürger_innen noch mehr Mitspracherecht geben.

All jene Definitionen scheinen den Begriff der Partizipation als einen politischen zu denken, der als essenzielles Element der Demokratie gilt und meist positiv konnotiert ist. Doch nicht nur in politischen Strukturen kommt der Partizipation eine wichtige Bedeutung zu.

Kritisch beleuchtet die New Yorker Professorin für Kunstgeschichte Claire Bishop die

¹⁶ Ebd. (aufgerufen am 7.3.2018).

¹⁷ Ebd. (aufgerufen am 7.3.2018).

¹⁸ Zirfas, Jörg, *Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher*, Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. „Denkfutter“ zur Vorbereitung der Fachtagung „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?“ von BKJ und bpb am 13./14.11.2015 in Berlin. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische>.

¹⁹ Müller, Max; Halder, Alois, *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg im Breisgau: Herder 1988, S. 493

²⁰ Vgl. Ebd. S. 493.

aufkommenden Formen von Partizipation in der Kunst.

Grundsätzlich sieht sie in Partizipation den Versuch der Politik, exkludierte Gruppen zu inkludieren. „To be included and participate in society means to conform to full employment, have a disposable income, and be self-sufficient.“²¹ Partizipierende Individuen respektieren die Obrigkeit, gliedern sich ein und sind selbstständige Konsument_innen. Dieser neoliberale Gedanke lässt sich insofern erweitern, als dass nun jeder Mensch selbst für Probleme verantwortlich ist, die früher im Kollektiv bzw. vom Staat übernommen wurden.²²

In Bishops weiterer Diskussion geht es um die Stellung der Kunst in einer neoliberalen Gesellschaft. Sie beschreibt diese Veränderung als „Social Turn“, in dem Teilhabe ein zentrales Element darstellt. Kritisch hinterfragt sie Strukturen, die Kunst als gemeinschaftlich, sozial und partizipativ ansehen, um eine politische Funktion zu erlangen. Der Prozess der Herstellung wird dabei wichtiger als das Kunstwerk selbst.²³

Der Kulturwissenschaftler Christoph Scheurle, hebt die Wichtigkeit der Unterscheidung von Partizipation hervor. Diese sei nicht immer positiv demokratisch, sondern könne auch nur den Schein einer Mitbestimmung beschreiben.²⁴ Teilhabe sei also nicht nur die von Demokratie geprägte Form der Gemeinschaft, sondern vor allem auch eine exkludierende Form.²⁵

„Das auf Freiwilligkeit beruhende Prinzip rechnet dabei nicht nur all diejenigen heraus, die, aus welchen Gründen auch immer, nicht dabei sind, es invisibilisiert auch das Regelsystem, dem sich die aktiv Beteiligten zu unterwerfen haben. Dass es ein Regelsystem gibt, nach dem sich alle zu richten haben, kann nicht negiert werden, es wird nur häufig übersehen oder ignoriert, da die Beteiligung ja auf 'Freiwilligkeit' basiert.“²⁶

Eine Beteiligung beruht auf Grundsätzen, die befolgt werden müssen. Den potentiellen Teilnehmer_innen stehe es frei, zu partizipieren und infolge dessen die Regeln zu befolgen oder sich von der Beteiligung auszugrenzen. Die Frage, die für Scheurle bedeutungsvoll erscheint, ist nicht, ob Partizipation gegeben sei, sondern nach welchen Prozessen und Verfahren sie abläuft. Er nennt den Begriff der „Spielregeln“ die einzuhalten seien, wenn

²¹ Bishop, Claire, *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso 2012, S. 14.

²² Vgl. Ebd. S. 14.

²³ Vgl. Bishop, *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*.

²⁴ Vgl. Scheurle, Christoph, „Beteiligung. Partizipationsversprechen und die Schwierigkeit sie einzulösen“. In: Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.), *Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche*, S. 147.

²⁵ Vgl. Ebd. S. 157.

²⁶ Ebd. S. 150.

man partizipieren wolle.²⁷

Auch auf Ebene der Theater werden Partizipationsformate genutzt, um ein Inkludieren des Publikums zu ermöglichen. Für Scheurle geschieht das allerdings nicht aus einem Demokratie-Verständnis heraus. Trotzdem scheint es so, als würden die Theater Teilhabeformate dazu nützen, eine demokratische Lehre zu fördern:

„Denn unter dem Paradigma der Partizipation wird mit Kunstpraxen oftmals die Hoffnung verknüpft, wenn schon nicht die Welt zu retten, so doch zumindest Gerechtigkeit, Augenhöhe oder Gleichheit herzustellen.“²⁸

Dass dem eine die Gesellschaft inkludierende Vorgangsweise zugrunde liegt, bezweifelt er.²⁹

Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass neue Strategien gesucht werden, um neue Publikumsschichten durch Partizipationsstrategien für das Theater zu gewinnen. Diese entwickeln sich aufgrund des Audience Developments.

²⁷ Vgl. Ebd. S. 151.

²⁸ Ebd. S. 153.

²⁹ Vgl. ebd. S. 153.

1.2. Voraussetzung II: Re-kreieren neuer Publikumsschichten durch Audience Development

Da sich eine Gesellschaft im ständigen Wandel befindet, ist es für Institutionen, die der Gesellschaft dienen sollen, wichtig sich mit ihr zu verändern.

Der Begriff des Audience Development beschreibt die Reaktionen der Theater auf diese gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen. Um diesen verständlicher zu machen, wird eine Definition vom Theaterwissenschaftler Gerd Taube herangezogen, der zwei Gründe für die Erreichung neuen Zielpublikums aufzeigt:

„Mit dem angelsächsischen Begriff des Audience Development werden Strategien bezeichnet, mit denen öffentlich geförderte Kultureinrichtungen neues Publikum erreichen und binden wollen. Dafür gibt es zweierlei Gründe. Zum einen liegt es im ökonomischen Interesse der Einrichtungen, durch neue Zuschauer eine höhere Auslastung und damit auch höhere Einnahmen zu erzielen. Zum anderen ist es eine aktuelle gesellschaftliche Herausforderung, einem vielfältigen Publikum Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen.“³⁰

Den Methoden der Kulturvermittlung liegen also ökonomische und gesellschaftspolitische Aspekte zugrunde, die durch den Aufbau neuer Publikumsschichten erfüllt werden sollen. Doch wie gelingt es neues Publikum zu gewinnen?

Eine Strategie ist unterschiedliche Gesellschaftsgruppen anzusprechen, die bisher wenig bis gar keinen Kontakt mit großen Kulturinstitutionen hatten und sie partizipieren zu lassen.

Birgit Mandel widmet sich in ihrem Artikel „Interkulturelles Audience Development als Marketingstrategie und Veränderungsprozess öffentlich geförderter Kulturinstitutionen. Begrifflichkeiten und Ziele.“³¹ vor allem den Strategien zur Gewinnung interkulturellen Publikums von Menschen mit Migrationshintergrund, die einen großen Teil unserer Gesellschaft ausmachen, jedoch oft kaum miteinbezogen werden. So formuliert Mandel:

³⁰ Taube, Gerd, „Sozial, kommunikativ und Öffentlich. Zum Verhältnis von Theater und kultureller Bildung“

In: Genshagener Noten Nr.3: *Plattform Theater – Darstellende Künste im Umbruch. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Kunst und Kulturvermittlung in Europa, Hartmann-Fritsch, Christel (Hg.), Genshagen: Stiftung Genshagen 2013. http://www.stiftung-genshagen.de/uploads/media/Genshagener_Noten_3_Plattform_Theater.pdf, S. 11.

³¹ Mandel, „Interkulturelles Audience Development als Marketingstrategie und Veränderungsprozess öffentlich geförderter Kulturinstitutionen. Begrifflichkeiten und Ziele.“.

„Audience Development bezeichnet die Generierung und Bindung neuen Publikums für Kultureinrichtungen in der strategischen Kombination von Kulturnutzerforschung, Marketing, PR und Kulturvermittlung. Audience Development beinhaltet, sich um bestimmte neue Nutzergruppen explizit zu bemühen und zu vermitteln: Ihr seid herzlich eingeladen.“³²

Dabei geht es nicht um eine augenblickliche Steigerung der Einnahmen, sondern es sollte sich auch um einen längerfristigen Prozess handeln, um eine Investition in Zuschauer_innen, die vielleicht nach einem einmaligen Theaterbesuch wieder kommen würden.

In Mandels Text findet sich eine weitere strategische Facette, diese ist die Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger am Theatergeschehen. Birgit Mandel, beschreibt diese so:

„Partizipation an Kultur kann unterschiedliche Reichweiten haben, von der Teilnahme als Besucher professioneller Kulturveranstaltungen über aktive künstlerisch-kulturelle Teilhabe als Amateur bis zur Mitbestimmung als interessierter Bürger über kulturpolitische Förderziele.“³³

Wie aus dieser Passage ersichtlich, sollen durch unterschiedliche Angebote, Menschen angesprochen werden, die sonst nicht viel Interesse an Theater haben. Dadurch, dass ihnen Teilhabe ermöglicht wird, erhoffen sich Kulturinstitutionen ein breiter gefächertes Publikum.

Mandel bemerkt, dass sich in den letzten Jahren ein Wandel beobachten lässt. Während zuvor kulturelle Einrichtungen oft den Anspruch auf künstlerische Freiheit erhoben, also nicht darauf achten zu müssen, welches Publikum angesprochen wird, wird im aktuellen Diskurs und unter Berücksichtigung der Publikumsentwicklung mehr Wert darauf gelegt, eine breitere soziale Heterogenität anzusprechen.³⁴

Ein Bereich, der zum Audience Development beiträgt, ist der der Theatervermittlung. Diesen Begriff möchte ich im folgenden Kapitel genauer bestimmen.

³² Ebd. S. 13.

³³ Ebd. S. 19.

³⁴ Vgl. ebd. S. 33.

1.3. Theatervermittlung - Begriffsbestimmung

Der neuere Begriff der Theatervermittlung scheint den der Theaterpädagogik abzulösen. Ihm wohnt mehr inne, als die Assoziation zur pädagogischen Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die das Wort Theaterpädagogik oft hervorruft. Selbstverständlich impliziert die Theaterpädagogik auch die Arbeit mit Erwachsenen. Die Theatervermittlung bezeichnet den eigenen Bereich für Theaterpädagogik an Theatern.

Die Theaterpädagogin Ute Pinkert hat sich darum bemüht den Begriff der Theatervermittlung verständlicher zu machen. In ihrem Artikel: „Welches Wissen vermittelt Theatervermittlung? Theaterpädagogik am Theater unter wissenstheoretischer Perspektive.“³⁵, findet sich die Auflistung folgender Kennzeichen, die sich aus einer institutionellen Praxis der Theatervermittlung ableiten lassen:

„[...]die gesellschaftliche Kontexte sowohl der Institution Theater als auch der jeweiligen Zuschauergruppen mit einbezieht;

- die aufmerksam ist für Anschlüsse, Differenzen und Ausschlüsse, die sich im Verhältnis zwischen der Wissensformation des Theaters und den Lebensstilen der Zuschauer zeigen;
- die im Bewusstsein der sozialen Dimension des ästhetischen Urteils die Position von Zuschauern gegenüber dem Theater stärkt;
- die Vermittlung immer auch als Arbeit an der Institution begreift;
- die das Verhältnis zwischen Theater und Zuschauern so gestaltet, dass sowohl auf Seiten der Zuschauerinnen und Zuschauer als auch auf Seiten der Institution Theater Transformationen ermöglicht werden.“³⁶

Es geht also um einen Austausch zwischen der Institution und deren Publikum. Dabei ist es von Bedeutung eine Form zu finden, Bürgerinnen und Bürger ernst zu nehmen und ihre Interessen in den Mittelpunkt zu stellen, sie also direkt anzusprechen.

Die Kunst der Vermittlung zwischen den Institutionen und den Bewohner_innen einer Stadt bildet einen wichtigen politischen Aspekt, der in den Aufgabenbereich der Theaterpädagogik fällt. Das passiert nicht nur im ökonomischen Interesse des Theaters selbst, sondern im Auftrag einer Stadt Kultur zu machen und einen Zugang zu dieser für ihre Einwohner_innen zu schaffen.

In ihrem 2014 erschienenen Buch *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung* setzt sich Pinkert ausführlich mit der Theatervermittlung

³⁵ Pinkert, Ute, „Welches Wissen vermittelt Theatervermittlung? Theaterpädagogik am Theater unter wissenstheoretischer Perspektive.“ In: Genshagener Noten Nr.3: *Plattform Theater – Darstellende Künste im*

Umbruch. Beiträge zur kulturellen Bildung. Kunst und Kulturvermittlung in Europa, Hartmann-Fritsch, Christel (Hg.), Genshagen: Stiftung Genshagen 2013.

³⁶ Ebd. S. 48.

auseinander. Theater scheinen Hoffnung in die Theaterpädagogik zu legen, um weiter bestehen zu können.

„Theaterpädagogik am Theater orientiert sich an kulturpolitischen Maßgaben, bezieht sich auf die konkreten Bedingungen und Profilgestaltungen der Institution Theater und verankert sich innerhalb theaterpädagogischer Fachpraxis und -theorie. Der Bereich verortet sich damit zwischen den gesellschaftlichen Feldern Kulturpolitik, Theaterkunst und Kultureller Bildung und kann entsprechend der Perspektiven, Interessen und Diskurse eines jeden Feldes auf unterschiedliche Weise beschrieben werden.“³⁷

Theatervermittlung führt wichtige Bereiche zwischen Kultur, Politik und Bildung zusammen und gibt gesellschaftliche Relevanz durch das Einbeziehen der Bürger_innen in den Kulturbetrieb.

Eine Möglichkeit, die Interessen der Zuschauer_innen zu begreifen und ernst zu nehmen, ist die Teilhabe an innertheaterlichen Prozessen. Partizipation kann schon aus der Position des Zusehens während eines Theaterstückes erfolgen, kann aber auch weitergedacht werden. Durch das aktive Teilhaben an Angeboten, die das Theater bietet, können die Besucher_innen in den Mittelpunkt gestellt werden, es kann auf ihre Wünsche eingegangen und ihnen Unklarheiten verständlicher gemacht werden. Jene Strategien, die sich mit Partizipationsformen beschäftigen, finden sich an institutionalisierten Theatern in der Abteilung für Theatervermittlung.

Wurde der Begriff der Theatervermittlung zuvor als weitläufig beschrieben, soll er nun eingegrenzt werden. Diese Arbeit befasst sich mit dem Bereich der Theatervermittlung am Theater, das heißt der Öffentlichkeitsarbeit und noch spezifischer mit den theaterpädagogischen Angeboten. Mit Theatervermittlung ist also nicht das Zusehen im Theater, auch nicht das Marketing durch Flyer, Plakate, Internetauftritt etc., sondern die Theatervermittlung im Kontext theaterpädagogischer Praxis gemeint. Oft findet sie noch im kleinen Kreis einer Elite von Spielclubteilnehmer_innen statt. Immer mehr Theater versuchen aber ihre Tore weiter zu öffnen und einen Einblick für größere Kreise an Besucher_innen zu schaffen.

Trotz der wichtigen Funktion der Theaterpädagogik an Theatern, die laut Ute Pinkert, „...derzeit eine Schnittstelle zu virulenten politischen und gesellschaftlichen Debatten....“³⁸

³⁷ Pinkert, Ute, „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanente Dimension und

als pädagogischer Auftrag“ S.12-70 In: Pinkert, Ute (Hg.), *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland: Schibri-Verlag 2014, S. 12.

³⁸ Pinkert, Ute (Hg.), *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland:

bildet, gibt es „...bislang kaum theoretische Grundlagen und nur wenig systematische Praxisreflexionen.“³⁹ Eine exemplarische, systematische Praxisreflexion wird in dieser Arbeit durch die Analyse eines Workshops an der Offenen Burg und eines Spielclubs am Dschungel stattfinden, um aufzuzeigen wie Theatervermittlung aussehen kann.

„Kunstvermittlung ist die traditionelle Funktion der Theaterpädagogik am Theater und das Zuschauergespräch nach der Aufführung die gebräuchlichste Methode.“⁴⁰ schreibt Gerd Taube, der auch Vorsitzender der deutschen Bundesvereinigung kultureller Kinder- und Jugendbildung ist. Die Vermittlung von Kunst kann auf verschiedene Weise passieren. Dabei geht es um ein Wissen, das erst geschaffen werden muss. Ute Pinkert sieht Zeichensysteme als jenes Wissen, das erst entstehen muss, um Theater zu begreifen:

„Unter einer wissenssoziologischen Sicht wären Theateraufführungen als spezifische Formationen von Wissen zu begreifen, also als auf gesellschaftlich herausgebildeten Regelsystemen beruhende Anordnungen von Wissen.“⁴¹

Um diese verstehen zu können benötigt es ein Verständnis und die Kompetenz zum Lesen dieser Zeichen. Eine Form, die sich hinter dieser Methode verbirgt, ist die semiotische Theatervermittlung. Sie dient der kulturellen Bildung, dem Audience Development und der Gewinnung neuer Zuschauer_innen. Die semiotische Theatervermittlung konzentriert sich darauf, die Zeichen, die im Theater vermittelt werden, den Zuschauer_innen verständlich zu machen. Dies geschieht oft durch Publikumsgespräche sowie Vor- und Nachbereitungen.⁴² Die verschiedenen Zeichen im Theater müssen verstanden werden, um eine Vorstellung genießen zu können und sie nicht als langweilig und öde abzutun. Es gilt eine „[...]Alphabetisierung der Zuschauer_innen für die komplexe 'Sprache' des Theaters[...]“ zu ermöglichen, wie es Pinkert bemerkt.⁴³

Um den Bildungsauftrag des Theaters zu verwirklichen, helfen verschiedene Formen der Theatervermittlung, um das Interesse der Zuschauer_innen zu fördern. Dies können Publikumsgespräche, Workshops, Spielclubs etc. sein. Als direktes Vermittlungsorgan zwischen Publikum und der Institution Theater fungiert der_die Theaterpädagoge_in.

Schibri-Verlag 2014, S. 7.

³⁹ Ebd. S. 7.

⁴⁰ Taube, „Sozial, kommunikativ und Öffentlich.“, S. 10.

⁴¹ Pinkert, „Welches Wissen vermittelt Theatervermittlung?“, S. 48.

⁴² Vgl. Ebd. S. 48f.

⁴³ Pinkert, „Vermittlungsgefüge I.“, S. 40.

„Indem Theaterpädagog_innen sowohl Vertreter_innen der Institution sind als auch *Bezugsperson* von Zuschauergruppen, kommt ihnen bei der Vermittlung zwischen den Konventionen der Institution und den Bedürfnissen des (potentiellen) Publikums eine besondere Rolle zu.“⁴⁴

Damit spricht Ute Pinkert die Wichtigkeit des Berufsfeldes an. Theaterpädagog_innen geben also nicht nur an das Publikum weiter, was in der Institution Theater passiert, sondern sie betreiben, im optimalen Fall, auch Austausch mit den am Haus angestellten Dramaturg_innen und Intendant_innen. So können Interessen des Publikums auch im Theaterprogramm berücksichtigt werden.

Der kürzlich verstorbene Theaterpädagoge Felix Strasser beschrieb seinen Beruf als einen, zwischen zwei Bereichen vermittelnden:

„Theaterpädagogen sind wichtige Brückenbauer: Sie vermitteln zwischen einem Publikum, dem das Theater noch fremd erscheint und das oft unter Berührungängsten leidet, und einem Theater, das alle Schichten der Gesellschaft ansprechen will. Deswegen arbeiten Theaterpädagogen oft in Extrembereichen, nutzen das Theater als Experimentierfeld und loten nicht selten die Grenzen theatraler Arbeit aus[...]“⁴⁵

In ihren Aufgabenbereich fällt nicht umsonst die Öffentlichkeitsarbeit an Schulen und mit (noch) Nicht-Interessierten. Die_der Theaterpädagoge_in ist die Rolle der_des Kommunizierenden zugewiesen. Diese Kommunikation findet zwischen zwei Feldern statt, die sonst nur wenig miteinander zu tun haben.

In der Arbeit innerhalb der Kurse sind Theaterpädagog_innen sowohl künstlerisch, als auch pädagogisch aktiv. Die Theaterpädagogin Mira Sack siedelt die Kunst- und Theatervermittlung zwischen dramaturgischem und pädagogischem Handeln an, das ab und an miteinander verbunden wird.⁴⁶ Die Position der_des Theaterpädagogen_in, sei eine zwischen Lehrer_in und Regisseur_in. Einerseits muss die Leitung Wissen und Techniken vermitteln, andererseits einen Überblick über das künstlerische Geschehen haben. Durch genaue Beobachtung ist es notwendig flexibel zu sein, Unterbrechungen einzuleiten und das Geplante zu überdenken.⁴⁷

⁴⁴ Pinkert, „Vermittlungsgefüge I.“ S. 49 [HV im Original].

⁴⁵ Strasser, Felix, „Zwischen Baumkuchen und Brecht. Theaterpädagogik am Theater Konstanz“, In: *Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik*. April 2008, Heft 52, Uckerland: Schibri-Verlag 2008, S. 38.

⁴⁶ Vgl. Sack, Mira, „Soziale Bande – *Bildung und Bindung in der theaterpädagogischen 'community of practice'*“ S.139-148, In: Pinkert, Ute (Hg.), *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland: Schibri-Verlag 2014, S. 145.

⁴⁷ Vgl. Sack, Mira, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript Verlag 2011, S. 109.

1.4. Theatervermittlung am Burgtheater Wien und am Dschungel Wien

Um einen Einblick in die Praxis der Theatervermittlung zu erhalten, habe ich mich für die Beobachtung zweier unterschiedlicher Angebote an zwei institutionellen Theatern in Wien entschieden. Einerseits eine Werkstatt an der Offenen Burg des Burgtheaters, andererseits ein Spielclub am Dschungel Wien. Ich habe mich für zwei divergente Theater entschieden. Auf der einen Seite das traditionsreiche Burgtheater, das schon seit dem 17. Jahrhundert als größtes Sprechtheater Wiens fungiert, auf der anderen Seite der Dschungel, ein Theaterhaus für junges Publikum, das 2002 gegründet wurde. Um darzustellen wie sich die beiden Theater kulturpolitisch positionieren, wird auf die Kulturberichte der letzten Jahre zurückgegriffen.

1.4.1. Offene Burg – Burgtheater Wien

Das Wiener Burgtheater ist eines der größten deutschsprachigen Sprechtheater. Im Kunst- und Kulturbericht des Bundeskanzleramts von 2016 findet sich eine Beschreibung der Tradition des Theaters:

„Das Wiener Burgtheater ist nach der Comédie Française das älteste Sprechtheater Europas. Heute zählt das ehemalige k. k. Hoftheater nächst der Burg mit seinen drei weiteren Spielstätten Akademietheater, Kasino und Vestibül und einem rund 70-köpfigen Ensemble zu den größten Sprechbühnen Europas und ist als österreichisches Nationaltheater die wichtigste Schauspielbühne des Landes.“⁴⁸

Es gehört zur Bundestheater-Holding GmbH, die vom Bund jährlich ein Budget von etwa 160 Millionen Euro erhält.⁴⁹ Damit zeigt sich der Stellenwert, der dem Burgtheater in Österreich zugewiesen wird und der damit einhergehende kulturpolitische Auftrag. Dieser sieht auch die Theatervermittlung als Teil des Spielplans an. So wurde dieser Auftrag im Bundesrecht folgendermaßen formuliert:

„[...]Gestaltung der Spielpläne in die Richtung, daß diese ein innovatives und pluralistisches Angebot in Form und Inhalt sowie auch künstlerisch risikoreiche Produktionen beinhalten und den Aspekt der Kunstvermittlung besonders bei Kindern und Jugendlichen berücksichtigen.“⁵⁰

⁴⁸ Bundeskanzleramt, Sektion für Kunst und Kultur, *Kunst- und Kulturbericht 2016*. Wien: RemaPrint 2016, S. 273.

⁴⁹ Vgl. „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundestheaterorganisationsgesetz“, Fassung vom 12.04.2018: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010085> (12.4.2018).

⁵⁰ „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundestheaterorganisationsgesetz“ (12.4.2018).

Ebenso kann zum Audience Development Bezug hergestellt werden, wenn von einem gesamtösterreichischen Publikum die Rede ist:

„Schaffung von Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten für das gesamtösterreichische Publikum auch durch den Einsatz von elektronischen und anderen Massenmedien unter Berücksichtigung neuer medialer Entwicklungen.“⁵¹

Die Theatervermittlungsabteilung des Burgtheaters ist die Offene Burg. Früher noch mit der Bezeichnung „junge Burg“ im Programm zu finden, greift die Abteilung nun weiter, um Menschen unterschiedlichen Alters anzusprechen.

Im Kunst- und Kulturbereich 2016 findet sich ein Ausblick für die Spielzeit 2016/17:

„Von der Jungen Burg zur Offenen Burg – unter neuer Leitung: Die Burg öffnet sich für alle Generationen, für alle Nationalitäten, für Theaterfans und für die, die das Burgtheater nur vom Vorbeifahren kennen, und sie macht sich in Form eines Rechercheprojekts auf den Weg in die Stadt. Mit Inszenierungen, Theaterclubs und Workshops gibt es auch viele andere Angebote für Menschen zwischen 5 und 99 Jahren. Renate Aichinger, mit großer Erfahrung im Kinder- und Jugendtheaterbereich, aber auch im Bereich Bürgertheater, übernimmt die Leitung der Offenen Burg; für das Projekt StadtRecherche konnte Airan Berg gewonnen werden.“⁵²

Das Angebot wird ausgebaut und auf ein generationsübergreifendes Publikum erweitert. Das Altersspektrum, das angestrebt wird, umfasst 5-99-Jährige.

Es werden Spielclubs, über die ganze Spielzeit hinweg, angeboten. Diese können für 230 Euro besucht werden. Inkludiert sind wöchentliche Proben und Intensivproben in den Ferien und an Wochenenden. Es finden auch regelmäßige Werkstätten statt, die sich innerhalb mehrerer Einheiten immer einem bestimmten Thema zuwenden. Auch Angebote für Schulen und inszenierungsorientierte Workshops, die sich mit der Vor- und Nachbereitung eines Stückes am Burgtheater auseinandersetzen, stehen im Programm. Zudem findet regelmäßig eine Open Stage, die „VorstellBar“ im Kasino des Burgtheaters, statt.⁵³

In der Saisonvorschau 2017/18 befindet sich die Abteilung „Burg. Publikum“, diese wird mit den Worten: „Komm ins Theater! Wir wollen dich verführen: zum Zuschauen, - hören und hinter die Kulissen spechteln“⁵⁴, beschrieben. Hier lassen sich die Strategien des Burgtheaters erkennen, neues Publikum zu erreichen. Die direkte Aufforderung, verführt zu

⁵¹ „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundestheaterorganisationsgesetz“ (12.4.2018)

⁵² Bundeskanzleramt, *Kunst- und Kulturbereich 2016*. S. 280.

⁵³ Vgl. Burgtheater Wien, Offene Burg, *Offene Burg. Programm 2017/18*. Wien: „agensketterl“ Druckerei GmbH 2017.

⁵⁴ Burgtheater Wien, Offene Burg, *Offene Burg. Programm 2017/18*. Aichinger S. 17.

werden und ins Theater zu gehen, um die Besonderheit erleben zu dürfen, das Burgtheater hinter den Kulissen entdecken zu können, zeigt den Status, den sich das Theater zuschreibt. Es ist ein gehobener, der es nicht selbstverständlich zulässt, Teil des Theaterbetriebs zu sein, sondern das Burgtheater auf eine höhere Stufe hebt und es zu mystifizieren scheint. Auf der Webseite des Burgtheaters erhält die Offene Burg einen extra Punkt im Inhaltsverzeichnis, der auf der gleichen Höhe wie der „Die Burg“ steht. Die Beschreibung der Offenen Burg erfolgt hier als Begegnungsraum mit Theater:

„Die Offene Burg ist eine Abteilung des Burgtheaters, ein Begegnungsraum für alle, die dachten, Theater ist fad und für die, die nicht genug kriegen können, ein Spielplatz der Phantasie und vor allem ein Türöffner – für die, die sich nicht so recht hinein trauen und für alle, die Theater auch noch aus einer anderen Perspektive erleben wollen.“⁵⁵

Die auf der Homepage veröffentlichte Formulierung „Theater ist fad“ zeigt das Vermittlungskonzept. Es wird suggeriert, dass es von Vorteil ist mit Theater in Kontakt zu treten, zu probieren und in die Vorstellungen zu kommen.

Einige Angebote sind gratis zugänglich, andere kosten Geld. Sollte dieses bei den potentiellen Teilnehmer_innen nicht vorhanden sein, wird darauf hingewiesen, eine Lösung zu finden:

„Wenn du das Geld nicht hast, meld dich trotzdem an, vielleicht gibt es jemanden, der das für dich übernimmt.“⁵⁶ Dadurch scheint Geld einen nebensächlichen Stellenwert einzunehmen, hingegen eine größere Masse an Menschen anzusprechen, von mehr Relevanz zu sein.

Ein weiterer Programmpunkt, den die Offene Burg anbietet, sind die sogenannten „StadtRecherchen“. Dazu zählt zum Beispiel der „Fokusfavoriten“ in dem am Viktor-Adler-Markt Workshops stattfinden, an denen die Besucher_innen des Marktes teilhaben können.

„Schon in der letzten Spielzeit haben in Floridsdorf und Donaustadt im Rahmen der StadtRecherchen über 1000 Menschen an zahlreichen Workshops teilgenommen. Über 600 von ihnen haben Ende Juni 2017 die im Zuge der Workshops entstandenen Präsentationen in den unterschiedlichsten Räumen des Burgtheaters gezeigt.“⁵⁷

Theaterpädagog_innen und regelmäßige Teilnehmer_innen der Offenen Burg machen sich also auf den Weg in die Bezirke außerhalb des Rings und veranstalten dort Workshops und Spiele mit Passant_innen. Zum Beispiel arbeiten sie dabei mit Menschen, die im zehnten

⁵⁵ <https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/ueber-uns/was-ist-die-offene-burg/> (Zugriff: 13.4.2018).

⁵⁶ <https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/theaterclub/> (Zugriff: 27.3.2018).

⁵⁷ https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/stadtresearchen_1718/ (Zugriff: 1.4.2018).

Bezirk leben und am Viktor-Adler-Markt ihre Einkäufe erledigen oder mit anderen Interessent_innen.

1.4.2. Theaterwildnis – Dschungel Wien

Der Dschungel Wien ist ein Theaterhaus für junges Publikum im Museumsquartier. Im Gegensatz zum Burgtheater entstand durch freie Gruppen, die sich im Dschungel zusammenschlossen.⁵⁸ Seine Angebote gelten Kleinkindern, Kindern, Jugendlichen aber auch Erwachsenen. Er befindet sich im Eigentum der Stadt Wien und zählt zu den kommunalen Bühnen.⁵⁹ Außerdem wird er durch das Bundeskanzleramt mitfinanziert. Im Subventionsbericht der Stadt Wien findet sich eine Summe von 1.280.000 Euro, die dem Dschungel Wien für das Jahr 2016 zugesprochen wurde.⁶⁰

Im Kunst- und Kulturbericht 2016 des Bundeskanzleramts, wird der Dschungel unter dem Punkt Museumsquartier genannt, also nicht als eigenständig, sondern als Teil des Museumsquartiers betrachtet. Hier werden die Besucher_innenzahlen des Dschungels miteinander verglichen, die seit dem Jahr 2015 um ca. 10.000 gesunken sind und nun nur mehr knapp 60.000 ausmachen.⁶¹ Seit der Spielzeit 2016/2017 leitet nicht mehr Stefan Rabl das Theaterhaus für junges Publikum, sondern hat die künstlerische Leitung seiner Kollegin Corinne Eckenstein übergeben.

Das Profil des Dschungels, wird auf der hauseigenen Webseite als ein gesellschaftspolitisches beschrieben.

„Dschungel Wien ist ein Theaterhaus für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mitten im Herzen von Wien, dessen gesellschaftliche Verantwortung und Aufgabe es ist, bewegtes Theater für bewegende Zeiten zu machen. Ein Theater, das sich mit den Menschen und den Themen unserer Stadt, unserer Zeit und den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzt. Dschungel Wien soll eine authentische und mutige Plattform für die Sichtweisen, Lebensrealitäten und Interessen von Kindern und Jugendlichen sein und als ihr Sprachrohr fungieren.“⁶²

Das hier formulierte gesellschaftspolitische Anliegen drückt sich dadurch aus, dass der Dschungel ein Forum für Reflexion bieten und die Sichtweisen der Kinder und

⁵⁸ Vgl. Royc, Barbara Siegrid, „Dschungel Wien – Entstehung und Entwicklung des Theaterhauses für junges Publikum und seine Positionierung in der Freien Kinder- und Jugendtheaterszene Wiens.“ Dipl. Universität Wien, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft 2009, http://othes.univie.ac.at/7069/1/2009-10-19_9901546.pdf, S. 61-62.

⁵⁹ Vgl. IG freie Theaterarbeit, *gift – Magazin für freies Theater* 02/2013. Wien 2013, <http://freitheater.at/wp-content/uploads/2016/01/gift022013.pdf> (Zugriff: 10.4.2018) S. 7.

⁶⁰ Vgl. Magistrat der Stadt Wien, *Subventionsbericht 2015*. Magistratsabteilung 5 – Finanzwesen, 2015 https://wien1x1.at/site/files/2016/06/RA2015_Subventionsbericht_StadtWien.pdf S.19. Zugriff: 15.4.2018.

⁶¹ Vgl. Bundeskanzleramt, *Kunst- und Kulturbericht 2016*. S. 149.

⁶² <https://www.dschungelwien.at/pages/profil> (Zugriff: 13.4.2018).

Jugendlichen miteinbeziehen möchte. Ebenfalls sollen Kinder aus ärmeren Verhältnissen angesprochen werden. Der Dschungel plädiert an eine Auflösung eines elitären Kunstverständnisses:

„Nach wie vor können es sich nicht alle Kinder und Jugendlichen leisten, in den Dschungel Wien zu kommen. Mit der Kulturpatenschaft können auch sie darstellende Kunst erleben – denn Kunst ist kein Luxus oder etwas Elitäres, sondern eine zutiefst menschliche Möglichkeit, sich auf kreative Art und Weise mit den vielen Fragestellungen zu beschäftigen, denen wir uns heutzutage gegenübersehen.“⁶³

Es zeigt sich die politisch orientierte Seite des Dschungels, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben zu wollen Kunst zu erleben, auch wenn die finanziellen Mittel nicht reichen.

Die Theatervermittlungsabteilung wird auf der Homepage unter dem Begriff „Theaterwildnis“ dargestellt. Hier finden sich Angebote wie Spielclubs, eine Open Stage, Workshops, eine Abenteuernacht, die Dschungelakademie, die mit TFM-Studierenden der Uni Wien korrespondiert und Castings.

Auch in der Abteilung der Theatervermittlung wird überwiegend das Zielpublikum des Dschungels angesprochen: Kinder und Jugendliche. Einige Angebote reichen jedoch über den Altersdurchschnitt hinaus, da sie Studierende adressieren. So gibt es auch die Kategorie des „Try out!“, die sich an Studierende und professionelle Künstler_innen, vor allem im performativen Bereich, richtet.

Die Abteilung der Kunstvermittlung leitet Ulla Steyrleuthner.

Der Dschungel bietet drei altersspezifische Spielclubs: Wildfang (ab acht Jahren), Wildwuchs (ab zehn Jahren) und den Wildwechsel (ab dreizehn Jahren). Alle stehen unter dem Jahresthema: „Wir retten die Welt“.⁶⁴ Wöchentlich findet eine zweistündige Einheit von Oktober bis Mai statt, die zusätzlich von Intensivprobenwochenenden und einer Intensivwoche zu Ostern begleitet wird. Vier Vorstellungen und ein Abschlussgespräch mit Publikum bilden das Ende des Kurses. Der zu zahlende Betrag beträgt 380 Euro.

In der eigenen öffentlichen Darstellung der beiden Theater lässt sich erkennen, dass sich das Burgtheater als größtes Sprechtheater Österreichs, das hohe Kultur vermittelt, wahrnimmt. Durch die Theatervermittlung ermöglicht es seinem Publikum einen Einblick in das Haus zu erhalten. Es öffnet die Pforten für Menschen aus der Stadt und will auch jene ansprechen, die bis dahin noch keinen Bezug zum Theater hatten. Ob dieses

⁶³ <https://www.dschungelwien.at/pages/profil> (Zugriff: 13.4.2018).

⁶⁴ Vgl. <https://www.dschungelwien.at> (Zugriff: 27.3.2018)

Unterfangen gelingt, sei dahingestellt. Der Dschungel hingegen, als weitaus kleineres Theater, stellt sich als Haus für junges Publikum dar, dessen Anspruch es ist politisches Theater zu machen. Also ein Forum zu schaffen und den Kindern und Jugendlichen der Stadt Wien die Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken und über die Welt laut reflektieren zu können. Deshalb stehen die Spielclubs der Spielzeit 2017/18 unter dem oft genannten Spektrum: „Wir retten die Welt“.

1.5. Theatervermittlung als Reaktion auf gesellschaftspolitische Veränderungen

Theatervermittlung scheint also essenziell für den Bestand der Theaterinstitutionen zu sein. Dabei geht es vor allem um den Erhalt der Theater, aber auch darum, neue Perspektiven und Räume zu gestalten, die eingeübte Denkmuster aufzubrechen versuchen. In diesen Überlegungen beziehe ich mich auf ein Theater, das das Publikum nur in dem ihm zugesprochenen Bereich belässt und es nicht miteinbezieht.

Kritik an Formen, die die Trennung zwischen Publikum und Darsteller_innen aufheben, wie es ja auch die Theaterpädagogik in gewissem Maße versucht, kommt von einigen Seiten:

Die Partizipation der Zuschauer_innen am Geschehen des Theaters wird von der bereits erwähnten Claire Bishop mit dem Wort der „Emanzipation“ beschrieben. Sie bezieht sich in ihren Überlegungen auf Rancière: Werden Zuschauer_innen aktiv in einer Performance, sind sie noch lange nicht gleichberechtigt mit den Performenden selbst. „The binary of active/passive is reductive and unproductive, because it serves only as an allegory of inequality.“⁶⁵

Auch Scheurle bezieht sich auf Performance-Formate, die auf die Beteiligung des Publikums bauen. Er zitiert die Kritikerin Anna Burzyńska, die dies als Befreiung des Publikums beschreibt. Doch Scheurle kritisiert diese Bezeichnung, da er meint, es mache den_die Zuschauer_in zu einer unmündigen Person, der erst durch das Theater zur Mündigkeit verholfen werde.⁶⁶ „Partizipation in diesem Sinne unterstellt damit immer unterschiedliche Wissensstände und festigt hierarchische Verhältnisse, in der ein Wissender, dem Unwissenden den Weg weist.“⁶⁷ Seiner Meinung nach änderten sich bei partizipativen, theatervermittelnden Projekten auch nicht die Machtverhältnisse des Wissens. Denn der_die Workshopleiter_in gehe als Expert_in in die Situation hinein, vermittele somit das Wissen an seine_ihre Schüler_innen und übernehme die künstlerische Leitung.⁶⁸

Das heißt, wenn man den aufgezählten Aspekten folgt, steht neben einer Partizipation, die auf Exklusion beruht, eine Theatervermittlung, die in einem Rahmen stattfindet, der Expert_innen von Laien abhebt, die Wissen an diese vermitteln sollen.

⁶⁵ Bishop, *Artificial Hells*. S. 38.

⁶⁶ Vgl. Scheurle, „Beteiligung.“, S. 153f.

⁶⁷ Ebd. S. 154.

⁶⁸ Vgl. ebd. S. 155.

Wie oben beschrieben, bieten Partizipationsformate am Theater die Freiheit der Wahl zwischen Nicht-Teilnehmen oder der Teilhabe unter gewissen Auflagen/Spielregeln. Unterwirft sich das Subjekt den Regeln der Teilhabe, lernt es zu partizipieren und Teil eines Gesellschaftssystems zu werden, das auf Eigenverantwortung baut. Wie auch schon Bishop partizipative Strategien einem neoliberalen System zuschreibt, sieht auch der Theaterpädagoge Johannes Kup in jenen eine Verbindung zu der Stellung des Subjekts in der Gesellschaft. Sieht man sich neoliberale Strategien genauer an, kann man laut Kup in partizipativen Theaterprojekten Formen von Gouvernamentalität entdecken. Dabei geht es um „Techniken der Selbstführung“, die zu mehr Verantwortung führen sollen. Der Staat dient dabei nur mehr als unterschwelliges Kontrollorgan. Die eigentliche Kontrolle liegt in den Subjekten selbst, die zu mehr Eigenverantwortung erzogen werden.⁶⁹

Dabei spielt Authentizität und Individualität eine große Rolle, um dem Subjekt eine Wichtigkeit seiner selbst zu vermitteln. „So wird im Modell partizipativer Unternehmungsführung die der Einzelne in der Regel auch als *unmittelbar* Beteiligte_r mit ihrer_seiner Individualität angesprochen.“⁷⁰ Er führt den Begriff der Partizipationskompetenz ein, die durch partizipative Projekte erlernt werden soll. Das Wort findet sich im deutschen Lehrplan zum Fach darstellendes Spiel. Partizipation stellt das Subjekt in den Vordergrund. Es soll eine authentische „Self performance“ liefern.⁷¹ „Von der Programmatik her erscheint Partizipation bisweilen als eine paradoxe Anleitung zur Selbstdarstellung und zum Authentischsein.“⁷² Das Subjekt wird dazu angeleitet partizipativ zu werden und sich selbst darzustellen.

„So gilt es immer wieder aufs Neue zu fragen, welche jeweilige Vorstellung vom Subjekt einer spezifischen theaterpädagogischen Praxis eigentlich zugrunde liegt, ja, welche Form der Subjektivierung durch kulturelle Bildung überhaupt *betrieben* werden soll.“⁷³

Fragen nach der Bedeutung und der Stellung des Subjekts in einem marktwirtschaftlichen Zusammenhang, bei dem aus kulturellen Angeboten versucht wird Gewinn zu machen, nehmen in dem 2017 erschienenen Artikel des Pädagogen Alf Hellinger einen zentralen Aspekt ein. Er bezieht sich in seinen Überlegungen zu einer „Kultur(industri)ellen Bildung“, auf Förderprogramme und Bildungspläne in Deutschland. Trotzdem sind einige seiner Grundüberlegungen für eine mögliche Freiheit in kultureller Bildung und

⁶⁹ Vgl. Kup, Johannes, „Theaterpädagogik im Zeitalter der Partizipation?“, In: *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*, München: kopaed 2017, S. 27f.

⁷⁰ Ebd. S. 28 [HV im Original].

⁷¹ Vgl. ebd. S. 29f.

⁷² Ebd. S. 31.

⁷³ Ebd. S. 32 [HV im Original].

Partizipation von allgemeiner Bedeutung.

„Die Rede von Kulturregionen, der Kreativwirtschaft als Wirtschafts- bzw. Standortfaktor und einer auf Teilhabe an Kulturgütern 'spezialisierten' Allgemeinbildung gehört zum Mantra einer Kulturpolitik, die die Förderung von Kunst, Kultur und Kreativität als zentrale gesellschaftliche Aufgabe und Motor des sozialen Fortschritts begreift.“⁷⁴

Kulturelle Bildung dient also sowohl dem Individuum, als auch der Gesellschaft. Sie soll die Persönlichkeit und das Gemeinschaftsgefühl stärken.⁷⁵

„Die zum Bildungsideal verklärte lebenslange Selbstoptimierung infiltriert das Gebiet der ästhetischen Erfahrung, also jenen Elementarbereich der Kultur, der nach bürgerlicher Auffassung, der Muße, Erbauung und Kontemplation jenseits des Broterwerbs vorbehalten war und unterstellt die bildende Wechselwirkung dem Primat der Leistungskonkurrenz.“⁷⁶

Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung steht lebenslanges Lernen im Vordergrund, sich ständig zu verbessern und zu optimieren wird angestrebt. Hellinger führt aus, dass in Bereichen der kulturellen Bildung Konkurrent_innen zusammengeführt werden und gemeinschaftlich agieren sollen.

„Insbesondere für die Konsolidierung der Wirtschaft erhofft sich die Politik durch die 'scheinbare Aufhebung sozialisationsbedingter Zugangsbarrieren' die Erschließung bislang ungenutzter Humanressourcen.“⁷⁷

Wie schon Adorno, macht auch Hellinger auf die Gefahren einer von der Industrie bestimmten Kultur aufmerksam. Die Zweckfreiheit der Bildung und Kunst würde entnommen und marktwirtschaftlich bzw. sozialpolitisch benutzt werden. „Die Kulturindustrie fungiert als Machtkomplex der subtilen Ausbeutung von Subjektvermögen.“⁷⁸ Je mehr sich Individuen, zunehmend freiwillig, einer ständigen Optimierung aussetzen, desto besser scheint es für neoliberale Gesellschaftssysteme zu sein.

„Wir begreifen von der Welt zunehmend nur noch das, was uns nach Maßgabe der neoliberalen Wettbewerbsideologie relevant erscheint; wir können uns die Welt kaum mehr anders vorstellen als so, wie sie uns das System der Kulturindustrie tagtäglich präsentiert.“⁷⁹

⁷⁴ Hellinger, Alf, „Kultur(industri)elle Bildung. Kritik der uneingestanden Wirklichkeit des neoliberalen Kulturkapitalismus und des Wiedererstarkens einer sozialintegrativen Kulturpolitik“ S.121-133, In: Taube, Gerd; Fuchs, Max; Braun, Tom (Hg.), *Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis*. München: kopaed 2017, S. 121.

⁷⁵ Vgl. ebd. S. 123.

⁷⁶ Ebd. S. 125.

⁷⁷ Ebd. S. 125.

⁷⁸ Ebd. S. 128.

⁷⁹ Ebd. S. 130.

Auch im Theater für Kinder und Jugendliche sind Strategien erkennbar, die auf marktwirtschaftliche Zugänge schließen lassen. Jan Deck, Politikwissenschaftler und freier Regisseur, formuliert seine Bedenken in seinem Artikel „Paradoxe Verhältnisse. Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen“:

„Die biopolitische Ökonomisierung von Bildung ist nur eine neue Variante, Kinder als Ressource für politische und ökonomische Zwecke zu begreifen, als 'Wiederentdeckung' oder 'Neuerfindung' von Kindheit und Jugend im Zeitalter eines neoliberalen, globalisierten Kapitalismus.“⁸⁰

Dabei verbinden sich reformpädagogische Ansätze von Selbstbildung und Selbstoptimierung mit neoliberalen Strömungen. Mit kultureller Bildung wird durch Kunst Sozialpolitik betrieben. Kinder- und Jugendtheater befassen sich meist mit Themen der unmittelbaren Umgebung der Teilnehmer_innen. Diese werden oft zu Erziehungsformen umgewandelt, indem sie sich mit gesellschaftlich relevanten Themen, wie Migration oder Armut auseinandersetzen.⁸¹

Ebenso nennt Deck die Gefahr einer Exklusion von bestimmten Gruppen bei partizipativen Projekten:

„Das neoliberal geprägte Bildungsdispositiv ist gerade insofern angreifbar, als es von vielen Widersprüchen geprägt ist. So wird beispielsweise behauptet, es gehe um gleiche Chancen für alle, obwohl immer mehr Kinder, gerade aus nicht-akademischen Familien, durch das Raster zu fallen scheinen.“⁸²

Eine andere Perspektive zeigt die Kulturwissenschaftlerin Norma Köhler in ihrem Artikel „Mehr Partizipation wagen! Kollektive Kreativität im theaterpädagogischen Prozess“⁸³ auf. Sie beschreibt Praxen der Partizipation im Theater und kommt zu dem Schluss, dass Partizipation als Freiheit im demokratischen Sinn verstanden werden könnte, wenn didaktische Vorgänge neu angedacht werden würden: Also in der Theaterpädagogik ein gleichwertiges „plurales Wir“ mehr thematisiert, demokratische Werte impulsgebend eingesetzt und künstlerisch ausprobiert werden würden. Dabei dürfe nicht zielgruppenorientiert gearbeitet werden, sondern alle müssten sich für die Freiheit aller

⁸⁰ Deck, Jan, „Paradoxe Verhältnisse. Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ S.47-67. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript 2014, S. 52.

⁸¹ Vgl. ebd. S. 53f.

⁸² Ebd. S. 65.

⁸³ Köhler, Norma, „Mehr Partizipation wagen! Kollektive Kreativität im theaterpädagogischen Prozess.“ In: Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.) *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*, München: kopaed 2017 S.79-97).

einsetzen.⁸⁴

Partizipation als Freiheit zu begreifen weist allerdings auch viele Probleme auf: Berücksichtigt werden müssen die Intentionen der Kulturinstitutionen bzw. der dahinterstehenden Fördergeldgeber, die Exklusion bestimmter Gruppen und das Basieren auf Expert_innen und Nichtwissenden.

Wenn man sich die Freiheit nimmt und an theatervermittelnden Projekten teilhaben möchte, müssen Rahmenbedingungen und Spielregeln befolgt werden. Das können Gelder sein, die bezahlt oder Zeiten, die eingehalten werden müssen, um nur ein paar zu nennen.

Regeln der Institution Theater führen dazu, dass jene, die sich entschließen zu partizipieren, die Freiheiten des Theaterspielens auskosten können.

Wendet man dieses Prinzip auf die praktische Arbeit in der Theatervermittlung an, bedeutet das, dass auch hier ein Rahmen gelegt wird, in dem die Teilnehmenden agieren können. Dieser Rahmen wird jedoch nicht von ihnen gewählt, sondern durch das Theater und die Spielleitung festgelegt.

Meine These lautet, dass dieser Rahmen, der durch Regeln konstituiert wird, zu einer freien Spielentfaltung führen kann. Gibt es klare Regeln und Aufgabenstellungen, kann sich die kreative Freiheit entfalten. Das heißt, werden kaum oder gar keine Regeln innerhalb eines vorgegebenen Rahmens bzw. Spiels gesetzt, gibt es auf kognitiver Ebene weniger Freiheiten für die Teilnehmenden.

Ein essenzieller Faktor in meinen Überlegungen ist die Rolle der Spielleitung in theatervermittelnden Formaten. Durch unterschiedliche Herangehensweisen an die pädagogische Arbeit, können sich Wahrnehmungsräume entfalten, die auf Strukturen aufbauen, die die Spielleitung bestimmt.

⁸⁴ Vgl. Köhler, „Mehr Partizipation wagen! Kollektive Kreativität im theaterpädagogischen Prozess.“ S. 92f.

2. Freiheit und Regeln im theaterpädagogischen Diskurs

2.1. Exkurs zum Begriffsgebrauch von Freiheit

Der Begriff der Freiheit findet im alltäglichen Sprachgebrauch viele Bedeutungen. „Frei sein“, „frei von etwas haben“, die „Freiheit haben etwas zu tun“, „Freiheit geben/nehmen“ etc. Der Mensch scheint nach Freiheit zu streben. Definitionsversuche reichen bis in die Antike zurück und haben viele Philosophen in den vergangenen Jahrhunderten beschäftigt. Der Begriff kann mit Demokratie, Partizipation oder auch Wirtschaft und Markt in Verbindung gebracht werden. Freiheit erlangt der Mensch jedoch nicht von allein, meist scheint sie an Bedingungen geknüpft zu sein, die mit Regeln zu umschreiben sind. Gerade in der Pädagogik und damit auch in der Theaterpädagogik ist eine Freiheit erforderlich, die durch Regeln generiert wird. Um auf jene Freiheit schließen zu können, muss zuerst der Begriff der Freiheit allgemein genauer bestimmt werden. Danach folgt eine erste Bestimmung des Begriffs zur Freiheit im Spiel.

Die Philosophie befasst sich ausführlich und aus verschiedenen Richtungen mit dem Freiheitsbegriff. Die Deutungen des Begriffs sind über die Jahrhunderte verschiedene und so wird hier nur eine kleine Auswahl präsentiert. Versucht wurde, große Denker zu ihrem Freiheitsbegriff zu Wort kommen zu lassen und die Texte nach Möglichkeiten hinsichtlich ihrer Verbindung zur Theaterpädagogik auszuwählen. Herangezogen wurde der Sammelband *Lesebuch zur Ethik. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart* von Otfried Höffe, da er ein Spektrum an wichtigen Philosophen präsentiert.

Der Entschluss fiel auf die bedeutenden Philosophen Aristoteles, Baruch de Spinoza, John Locke, Immanuel Kant und Søren Kierkegaard, da sie wesentliche Aspekte von Freiheit formulieren, die teilweise auf die theaterpädagogische Praxis, andererseits auf gesellschaftspolitische Muster der Partizipation und Theatervermittlung bezogen werden können. Somit soll dargestellt werden, dass über die Jahrhunderte bis heute der Begriff der Freiheit Relevanz hat und damit ein aktueller Zusammenhang mit kulturpolitischen Partizipationsformaten gegeben ist.

Von der Wortbedeutung her impliziert Freiheit Unabhängig-sein und Abwesenheit von Zwang. Schon in der Antike prägte Aristoteles einen Freiheitsbegriff, der mit Demokratie in

Verbindung steht. Um in Folge eine Gesellschaft aufzuzeigen, der das Recht auf Partizipation zusteht, wird hier seine Deutungsweise kurz dargelegt. 400 v. Chr. bedeutet Freiheit für ihn, seine Handlungen ungehindert vollziehen zu können, also Willensfreiheit zu haben. In seinem Aufsatz über die „politische Freiheit“ sieht er die Grundlage für eine Demokratie in der Freiheit. Das bedeutet das Recht an der Polis teilzuhaben und kein Sklave zu sein.⁸⁵ Hier kann der Begriff der Freiheit also als Mitbestimmung, als das Recht auf das Handeln nach dem eigenen Willen bezogen werden.

Abseits der Freiheit, die in der Hand der politischen Führung der Obrigkeit ist, stellt Baruch de Spinoza im 17. Jahrhundert fest, dass nicht der Mensch die Freiheit hat, sondern diese in Gott und der Natur liegt. Sein Lehrsatz 48 lautet:

„Es gibt im Geiste keinen absoluten (selbständigen) oder freien Menschen; sondern der Geist wird zu diesem oder jenem Wollen von einer Ursache bestimmt, welche ebenfalls von einer anderen bestimmt wird und diese wiederum von einer anderen, und so weiter ins Endlose.“⁸⁶

Hier könnte eine Beziehung zur Theaterpädagogik hergestellt werden. Möglichkeiten werden durch Angebote geschaffen, die das Wollen hervorrufen und dieses wiederum schafft neue Optionen. Spinoza begreift diese Freiheit jedoch im Größeren, sie sei von Gott gegeben und nicht vom Menschen bestimmt.

So vehement wie Spinoza sieht sein Zeitgenosse John Locke die Unfreiheit des Menschen nicht. Zwar ist der Mensch nach Locke in vielerlei Hinsicht nicht frei, doch gelingt es dem menschlichen Geist, seine Gedanken selbst zu lenken, also sie zu führen oder zu unterlassen und die Bewegungen seines Körpers zu kontrollieren, ist der Mensch ein frei handelndes Wesen.⁸⁷ Das Gegenteil von Freiheit wäre seinen Ausführungen zufolge Zwang. Locke unterscheidet zwischen Willen und Freiheit. Die Freiheit ist für ihn „[...] die Macht, die der Mensch hat, eine bestimmte Handlung zu tun oder zu unterlassen [...] je nachdem wie er es selbst will.“⁸⁸ Damit hängt Freiheit mit Wollen zusammen und ist nicht von zwanghaften Entscheidungen geprägt.

Ein Jahrhundert später sagt Immanuel Kant: „Alle Menschen denken sich dem Willen nach als frei.“⁸⁹ Die Frage aber ist, wie Freiheit und Naturnotwendigkeit zueinander stehen. Freiheit scheint eine „Idee der Vernunft“ zu sein, doch die objektive Realität dazu ist

⁸⁵ Vgl. Aristoteles, „Politische Freiheit“, In: Höffe, Otfried, *Lesebuch zur Ethik. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Becksche Reihe 1998. S. 105.

⁸⁶ Spinoza, Baruch de, *Die Ethik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1948, S. 100.

⁸⁷ Locke, John, „Ist der Wille frei?“ S.211-214, In: Höffe, Otfried, *Lesebuch zur Ethik, Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Becksche Reihe 1998, S. 211.

⁸⁸ Ebd. S. 212 [HV im Original].

⁸⁹ Kant, Immanuel, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam 2015. S. 100.

zweifelhaft. Der Begriff der Natur allerdings sei real und an den Verstand gebunden. Freiheit brauche Vernunft. Wenn sich der Mensch an Naturgesetze gebunden denkt, ist er nicht frei.⁹⁰ Kant vertritt die Ansicht des Menschen als „Bürger zweier Welten“ einer sichtbaren und einer intelligiblen, in der er volle Willensfreiheit besitzt.⁹¹ In jener moralischen Welt, biete das auf Sittlichkeit beruhende Handeln die Möglichkeit zu Freiheit und Glückseligkeit.⁹²

Die Moralität prägt also die Freiheit. Moralität stellt die höhere Instanz dar, die eine Bedingung zu sein scheint, um freies Denken zu ermöglichen.

Im 19. Jahrhundert beschreibt Søren Kierkegaard die Möglichkeit der Wahl, dem Entweder – Oder, als entscheidend: „Die Wahl selbst ist entscheidend für den Gehalt der Persönlichkeit“⁹³. Wesentlich sei dabei, „[...]dass man das Wollen wählt.“⁹⁴ Wenn der Mensch wählt, ist er frei.⁹⁵ Diese Deutungsweise findet sowohl in gesellschaftlichen Formen der Partizipation, als auch in der Praxis der Theaterpädagogik eine Bedeutung. Weiter führt er aus, dass die Wahlmöglichkeit nicht wegen der Unterscheidungen oder der Vielfalt der Gedanken so wichtig sei, sondern „[...]weil Gefahr vorhanden ist, dass es schon im nächsten Augenblick nicht mehr so in meiner Macht steht zu wählen, dass dann schon etwas gelebt worden ist, was noch einmal gelebt werden muss;“⁹⁶

In der theaterpädagogischen Arbeit wird angeregt, die Teilnehmer_innen herausfinden zu lassen, was sie gerade empfinden, was sie wollen, und dieses Wollen nach eigenen Ideen darzustellen. Die Gegensätze zwischen Vernunft und Willen auszuloten, Naturgesetze scheinbar zu ignorieren und daraus neue Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln. Die Idee „Freiheit braucht Vernunft“ kann im Spiel hinterfragt werden.

Das *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* gibt verschiedene Definitionsmöglichkeiten vor, die auch für diese wissenschaftliche Arbeit relevant sind:

„Zusammenfassend bed. F.1. Die Möglichkeit, so zu handeln, wie man will (Willensfreiheit, vgl. Wille): In diesem Sinne schließt die F. auch die Willkür in sich ein und bildet den Gegensatz zur Notwendigkeit wie zum Zwange. Daneben bez. F. ganz allg. auch 2. die Wirkmächtigkeit des Handelns (Handlungsfreiheit: die F., Handlungsvorsätze auch ausführen zu können; Handlungsfähigkeit). In einem moralischen Kontext kann 3.F. auch bedeuten, sich für das moralisch Gesollte entscheiden zu können ('F. zu tun, was man soll'). F.4. die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen im Gegensatz zur Abhängigkeit von der

⁹⁰ Vgl. ebd. S. 101.

⁹¹ Vgl. Regenbogen, *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, S. 228.

⁹² Vgl. Kant, Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1990. S. 731.

⁹³ Kierkegaard, Søren, *Entweder – Oder. Teil II*. München: dtv klassik 1988. S. 711.

⁹⁴ Ebd. S. 718.

⁹⁵ Vgl. ebd. S. 816.

⁹⁶ Ebd. S. 712f.

Macht und dem Zwang anderer. Für jede dieser Begriffsbest. gilt: Derjenige Mensch handelt frei, für dessen Handlungen die Ursachen allein in ihm selbst liegen. So gedacht, ist die Freiheit dem Zwange, aber nicht der Notwendigkeit entgegengesetzt.“⁹⁷

Die zweite Definition dieses Zitats streicht die Handlungsfreiheit heraus. Sie beschreibt ein wechselseitiges Verhältnis von Selbstständigkeit zwischen dem Menschen und den Dingen. Manche Dinge sind für den Menschen nicht erschließbar, mit der Handlungsfreiheit kann der Mensch trotzdem versuchen sie zu lösen. „Der Handlungsengang der Natur u. das Handlungsprojekt des Menschen decken sich in diesem Falle nicht, aber sie können sich decken.“⁹⁸

Der deutsche Philosoph Ernst Tugendhat beschreibt in seinem Aufsatz „Willensfreiheit und Determinismus“ den Unterschied zwischen Willens- und Handlungsfreiheit, die, seiner Meinung nach, oft zu einem gemacht werden. Würde man die Willensfreiheit darin sehen, dass man entscheiden könne, ob man seine Hand hebe oder nicht, läge man falsch.⁹⁹ Tugendhat bezieht sich in seinen Überlegungen auf Kant und Locke. Er schreibt über die Willensfreiheit:

„Für das Phänomen der Willensfreiheit scheinen immer die zwei Pole charakteristisch zu sein, erstens, dass ich mich willentlich zu meinem Wollen verhalte – also ein Ichpol –, und zweitens, dass das immer im Hinblick auf etwas geschieht, was ich für gut halte.“¹⁰⁰

Würde man nach der Willensfreiheit in theaterpädagogischen Angeboten fragen, läge diese zum Beispiel in der Leitung der Gruppe. Die Willensfreiheit der Teilnehmer_innen könnte die Auswahl der Angebote begründen und die Spontanität des_r Gruppenleiter_in voraussetzen, jene Angebote veränderbar vorzubereiten. Fühlen sich die Teilnehmer_innen frei und in der Möglichkeit mitzubestimmen, könnte sich die Freiheit des Willens entfalten.

In der Psychologie bildet sich der Freiheitsbegriff über die Freiheitsfähigkeit. Theorien über die Persönlichkeit des Menschen gestehen ihm keine absolute Willensfreiheit zu, sondern nur eine relative. „Der Freiheitsrahmen der individuellen Person wird in erster Linie bestimmt durch deren psycho-physische Konstitution [...]. Sodann durch die soziokulturellen Einflüsse [...]“. ¹⁰¹ Daraus folgt, dass die Freiheitsfähigkeit sowie die

⁹⁷ Regenbogen, *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, S. 229.

⁹⁸ Müller, Halder, *Philosophisches Wörterbuch*. S. 96.

⁹⁹ Vgl. Tugendhat, Ernst, „Willensfreiheit und Determinismus“, S. 45-68, In: Liessmann, Konrad Paul (Hg.), *Die Freiheit des Denkens*, Wien: Paul Zsolnay Verlag 200, S. 45f.

¹⁰⁰ Ebd. S. 51.

¹⁰¹ Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans Jürgen; Meili, Richard; *Lexikon der Psychologie. Erster Band*, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 1980, S. 631.

Freiheitsgrade der einzelnen Personen individuell, also verschieden sind. Der Mensch ist im Rahmen seiner Freiheitsfähigkeit für sein Handeln verantwortlich.

Auch hier stellt die Kompetenz der Spielleitung eine wesentliche Komponente dar, damit alle Teilnehmer_innen das Gefühl für eine individuelle Freiheit entwickeln können.

Um auf die Verbindung von Freiheit und Spiel aufmerksam zu machen, wird der deutsche Künstler Thomas Lehnerer angeführt, der in seinem 1994 veröffentlichten Buch *Methode der Kunst*, einen Freiheitsbegriff definiert, der auf die Subjektivität bezogen ist:

„Mein Empfinden entsteht 'unabhängig' von bestimmten Bedingungen, Gründen oder Ursachen, es entsteht 'ohne Zwang', ist als solches daher 'unableitbar', 'unvorhersehbar', 'unbedingt', 'unberechenbar'.“¹⁰²

Weiters schreibt er: „'frei' ist dasjenige, was 'Spiel hat'.“¹⁰³ Er bezieht sich in seinen Überlegungen nicht auf die Willensfreiheit, sondern definiert ein „Empfinden aus Freiheit“, das zur Beschreibung ästhetischen Empfindens beim Anblick von Kunst zum Einsatz käme.¹⁰⁴ Dieses ermögliche es innerhalb von bestimmten Rahmenbedingungen frei zu empfinden.¹⁰⁵

Lehnerer beschreibt das Spiel als grundlegend mit Freiheit verbunden. Trotz objektiv bestimmbarer Rahmenbedingungen ist das Spiel eine freie Bewegung. Diese Rahmenbedingungen ergeben sich aus den Spieler_innen, den Spielregeln, Spielräumen, Spielzeiten und Spielmaterialien. Für Lehnerer ist ein Spiel nur dann ein Spiel, wenn es frei, unberechenbar und unvorhersehbar abläuft. Das bedeutet, dass das Ende nie bestimmt werden kann. Dies beruht auf der Freiheit des Spiels selbst.¹⁰⁶

„'Spiel' ist insofern nichts anderes als 'Freiheit im Rahmen'.“¹⁰⁷ Lehnerer geht in seinen Überlegungen aber noch weiter und formuliert die These:

„Das 'Subjekt' des Spiels ist eigentlich nicht der Spieler – dieser ist vielmehr nur eine 'Rahmenbedingung' neben anderen (neben den Spielregeln, Spielmaterialien etc.) - das 'Subjekt' des Spiels ist vielmehr die Freiheit. Denn die Freiheit des Spiels (und nicht der Spieler) 'entscheidet' über das Spiel.“¹⁰⁸

Damit gibt er der Freiheit im Subjektivierungsprozess eine noch größere Bedeutung als den Rahmenbedingungen an sich. Denn ohne die Freiheit gebe es kein Spiel und damit

¹⁰² Lehnerer, Thomas, *Methode der Kunst*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1994, S. 57.

¹⁰³ Ebd. S. 57.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 57.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S. 60.

¹⁰⁶ Vgl. ebd. S. 64ff.

¹⁰⁷ Ebd. S. 69.

¹⁰⁸ Ebd. S. 70.

verbunden auch keinen Ausgang des Spiels. Mira Sack erweitert Lehnerers Ausführungen und sieht im Spiel neben der Freiheit Regeln als zugehörig. Sie formuliert zur Freiheit im Spiel den Gedanken:

„Mit dem Motiv der Freiheit ist die Kernfunktion des Spiels angesprochen, die neben bzw. hinter der zweiten umgangssprachlichen Verwendung von Spiel im Sinne eines bestimmaren Regelwerks bzw. einer klar verortbaren Situation liegt.“¹⁰⁹

Die Wechselwirkung von Regeln und Freiheit wird auch im Wörterbuch der Theaterpädagogik erläutert. Es erklärt das Spiel zwischen Freiheit und Regeln:

„Die unterschiedlichen Phänomene die mit S[piel] beschrieben werden (in der Ästhetik, Ökonomie, Pädagogik usw.), gehören nicht aufgrund einer gemeinsamen Ursache zusammen, sondern aufgrund semantischer Überschneidungen und meinen allesamt ein spezifisches Zusammenspiel zwischen *Notwendigkeit und Freiheit*, zwischen Regel und Regelbruch.“¹¹⁰

Wie mit jener Freiheit im Spiel umgegangen wird, bzw. wie das Wechselverhältnis von Regeln und Freiheit konkret in zwei Beispielen aus der Praxis aussieht, werde ich im späteren Teil der Analyse zeigen.

Ein für meine Untersuchung nötiges Denken, ist das von Paulo Freire. Auch um die theaterpädagogischen Ansätze Augusto Boals besser verstehen zu können, werden hier kurz Paulo Freires Vorstellungen zur Freiheit diskutiert. Seine Pädagogik will die Menschen von ihrer Unterdrückung im Brasilien der 1960er/70er Jahre lösen, sodass sie zu freien Menschen werden können. Eine genaue Definition des Freiheitsbegriffs findet man bei ihm nicht.

Für Freire kann eine Revolution nur durch Bildung stattfinden. „Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen.“¹¹¹ Das heißt, dass die Lehrenden nicht von oben herab Wissen vermitteln sollen, sondern in einem Dialog problemlösendes Arbeiten stattfinden soll, das die Grenze zwischen Lehrenden und Belehrteten vermischt. Lernen sieht er dabei als nie abgeschlossenen Prozess.¹¹²

„Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden,

¹⁰⁹ Sack, *spielend denken*. S. 127.

¹¹⁰ Koch, Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. S. 354 [HV im Original].

¹¹¹ Freire, Paulo, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971 (88.-91. Tausend März 1990), S. 64.

¹¹² Ebd. S. 65.

auch lehren.“¹¹³

Für Freire gilt es eine problemformulierende Bildungsarbeit zu behaupten, die einen Prozess darstellt, in dem Wirklichkeiten nicht statisch sind, sondern verändert werden können. Kritisches Denken und die Enthüllung der Wirklichkeit im Dialog sind wichtige Ansätze.¹¹⁴

„Die problemformulierende Bildung begründet sich auf Kreativität und stimuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist.“¹¹⁵

Die Conscientização¹¹⁶ hat zum Ziel, die Menschen zu Subjekten zu machen und sie nach Selbstbestimmung streben zu lassen. Freire sieht in vielen Menschen die Angst vor Freiheit, die überspielt wird, indem sie sich als Beschützer_innen der Freiheit präsentieren und dem Wunsch Sicherheiten zu gewähren, folgen.¹¹⁷

„Freiheit ist nicht ein Ideal, das außerhalb des Menschen angesiedelt wäre, sie ist auch keine Idee, die zum Mythos wird. Sie ist vielmehr die unverzichtbare Bedingung im Kampf um die Erfüllung des Menschen.“¹¹⁸

Um Freiheit von der Unterdrückung zu erlangen, müssen die Menschen sich ihrer Unterdrückung bewusst werden und selbstbestimmt dagegen vorgehen.

Zuerst müssen Ursachen der Unterdrückung erkannt werden, bevor Freiheit (Streben nach vollendeter Menschlichkeit) erlangt wird.¹¹⁹

Die Vieldeutigkeit des Freiheitsbegriffs sieht eine klare Linie vor, es gibt Bedingungen, die zu Freiheit führen, sei es die Bedingung einer Wahlmöglichkeit, Selbstständigkeit oder der Vernunft. Um Freiheit in der Pädagogik zu erreichen, scheinen Ansätze richtungsweisenden Denkens relevant zu sein, die mit Vorschlägen und Techniken des_r Lehrenden verbunden sind. Im Spiel erlangte Freiheit entsteht durch Regeln.

¹¹³ Ebd. S. 65.

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 67f.

¹¹⁵ Ebd. S. 68.

¹¹⁶ Bewusstseinsbildung, kritisches Bewusstsein, ebd. S. 25.

¹¹⁷ Vgl. ebd. S. 25f.

¹¹⁸ Ebd. S. 34.

¹¹⁹ Vgl. ebd. S. 34.

2.2. Exkurs zum Begriffsgebrauch von Regeln und Rahmen

Wie im oberen Abschnitt festgestellt, scheint Freiheit an Bedingungen geknüpft zu sein, die ich mit den Begriffen Rahmen und Regeln umschreiben möchte. Um auf die Wechselwirkung von Regeln und Freiheiten in der theaterpädagogischen Arbeit aufmerksam zu machen, wird hier zuerst ein grober Überblick über Definitionsversuche von Regelarten gegeben. Diese bedingen die pädagogische Arbeit.

Das Wort lässt sich auf das lateinische „regula“ zurückführen. Laut Duden bedeutet es „Richtholz, Richtschnur, Maßstab, Regel“¹²⁰. Das Verb regere „gerade richten, lenken, herrschen“ führt weiter zu dem Verb „regieren“. Zudem spricht der Duden von „Richtschnur, Richtlinie, Norm, Vorschrift“¹²¹.

In der frühen Neuzeit wurde das Wort Regel im Sinne von Gesetz verwendet.¹²² Mittlerweile gilt die Regel als eine verbindliche Richtlinie, die durch Übereinkunft für einen bestimmten Bereich festgelegt wurde.¹²³

Die Psychologie greift auf die Kybernetik zurück und bezeichnet die Regel als „innerhalb eines geschlossenen Systems als mögliche Anpassung von Ist-Werten an Soll-Werte“.¹²⁴ Eine Regel soll also gehalten und sich danach gerichtet werden.

Im philosophischen Diskurs findet die Regel Bedeutung in der Differenzierung: „Geht es um die Zuverlässigkeit der menschlichen Erkenntnis, dann ist die R. ein Richtmaß für die Unterscheidung zwischen Wahrem und Falschem, Wirklichkeit und Täuschung.“¹²⁵ Sie dient als Maßstab zur Beurteilung der Richtigkeit von Praxishandlungen. Sie bietet Sicherheit in der Orientierung, bestimmt jedoch nicht das Ergebnis¹²⁶.

In der Philosophie Kants hat die Regel eine entscheidende Bedeutung:

„Demnach wird das Mannigfaltige in der Erkenntnis durch eine R. zur Einheit gebracht, die der Verstand in die Natur hineinlegt und damit eine Ordnung schafft, die objektive Erfahrung ermöglicht.“¹²⁷

Regeln strukturieren und bringen bei Kant eine Ordnung auf einer höheren Stufe des

¹²⁰ Drosdowski, Günther, *DUDEN, Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7*, Mannheim: Bibl. Institut 1997², S. 580.

¹²¹ Ebd. S. 580.

¹²² Vgl. Regenbogen, *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. S. 558.

¹²³ Vgl. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/regeln/> Zugriff 2.3.2018.

¹²⁴ Arnold, Eysenck, Meili, *Lexikon der Psychologie*. S. 1865.

¹²⁵ Brugger, Walter; Schöndorf, Harald, *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg/München: Karl Alber 2010, S. 400.

¹²⁶ Vgl. ebd. S. 401.

¹²⁷ Ebd. S. 401.

Handelns zustande.¹²⁸

Der Philosoph Armin Wildfeuer macht die Unterschiede zwischen Gesetz und Regel deutlich. Ein Gesetz gilt immer und überall. Eine Regel gilt nur für bestimmte Handlungen, die genau definiert sind und nur zu bestimmten Situationen passen. Doch gibt es auch Ausnahmen von der Regel. Dies ist dann der Fall, wenn verschiedene Faktoren die Situation so beeinflussen, dass die Regel schwimmt. Der Sinn von Regeln ist eine Strukturierung zu schaffen, damit Dauerhaftigkeit und Gleichförmigkeit an Stelle von Improvisation rücken. Diese Übereinstimmung und Absehbarkeit von Verhaltensweisen reduziert Konflikte im sozialen Umgang.¹²⁹

Unterscheidungen von Regeln nimmt er durch Rawls *Two Concepts of Rules*¹³⁰ (1955) vor. Er vergleicht regelgeleitete Handlungen und kommt zu konstitutiven und regulativen Regeln.

„Erstere gehören zur Konstitution einer Handlung, die als solche per definitionem nur zustande kommt, wenn sie Regeln im Sinne ihrer handlungskonstituierenden Bedingungen gehorcht. So kommt die Handlung ›Mord‹ etwa im Unterschied zur Tötung nur dann zustande, wenn der Handelnde die Tötung beabsichtigt. Oder: Wer nicht nach den Regeln spielt, die für das Schachspiel konstitutiv sind, spielt eben kein Schach.“¹³¹

Unter regulativen Regeln fasst er klar benannte bestimmte Gebote, Verbote oder Genehmigungen. Diese geben genau vor, wie man sich in der jeweiligen Situation zu verhalten hat. Sie sagen also welches Verhalten richtig ist, liefern die Begründung dafür und erklären, warum man sich dieser Verbindlichkeit unterzuordnen hat.¹³²

Regulative Regeln zeichnen Grenzen ab, um Richtiges von Falschem zu unterscheiden. Eine andere Form von Regeln sind die teleologischen. Sie beschreibt Wildfeuer als weiter gefasst:

„In Absetzung von Handlungsregeln im engeren Sinn schreiben teleologische Regeln situationsrelativ die Herstellung oder Bewahrung einer Situation als Zweck des Handelns vor, ohne dadurch bereits im Einzelnen festzulegen, welche konkreten Handlungen bei der Verfolgung dieses Zweckes zu tun oder zu unterlassen sind.“¹³³

¹²⁸ Vgl. ebd. S. 401.

¹²⁹ Vgl. Wildfeuer, Armin G., *Regel*. Stuttgart: utb GmbH o.J. http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?title=Regel&tx_gbwbphilosophie_main%5Bentry%5D=768&tx_gbwbphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwbphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=28d66e389986fdc8a8a67490ee045762 (Zugriff 1.3.2018).

¹³⁰ Rawls, John, „Two Concepts of Rules“, in: *Philosophical Review* Nr. 64: 1955, S. 3–32.

¹³¹ Ebd.

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Ebd.

Regeln beeinflussen ständig unser Leben. Sie geben uns Ordnung und Orientierung, sowohl im Denken, als auch im Handeln. Daher ist es wichtig, die Regeln zu kennen, ein Regelwissen oder eine Regelkompetenz zu haben. Andererseits schränken sie uns ein. Sie implizieren die Aufforderung etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen.

Konventionelle Regeln helfen, den institutionellen Rahmen zu schaffen und auszufüllen.

Durch Regeln kann man sich in einem gewissen Rahmen frei bewegen, aber auch die Grenzen erfahren.

Theaterpädagogische Arbeit ist von Rahmen geprägt, die eine Einheit, ein Spiel oder eine Übung umgeben. Die Wortbedeutung von Rahmen im Althochdeutschen lässt sich auf „Stütze, Säule“¹³⁴ zurückführen. Mittelhochdeutsch bedeutet es „Stütze, Gestell; (Web-, Strick)rahmen.“¹³⁵ Das Wort Rahmen wird heute auch für „Umgrenzung; etwas, was einer Sache ein bestimmtes Gepräge gibt“¹³⁶ verwendet.

In der Arbeit mit Menschen geben Regeln Stütze und festigen den Rahmen. Der Rahmen gibt Struktur und beeinflusst mit den Regeln die Handlungsmuster. Auch die Bereitstellung einer Lernumgebung schafft einen Rahmen. Dabei kann dieser Rahmen eng gefasst sein, oder viele Möglichkeiten und Freiräume offen lassen. Von Bedeutung ist, dass der Rahmen durch das Regelwissen klar definiert ist.

Kein Rahmen käme dem Laissez-faire gleich, was impliziert, dass keine Grenzen gesetzt werden, Gleichgültigkeit herrscht und Bezugs- und damit Orientierung fehlen. Übermäßige Regulation wiederum ermöglicht kaum Selbstverwirklichung. Daher empfiehlt der Pädagoge Horst Siebert: „Pädagogik hat günstige Bedingungen und ‚Rahmungen‘ für eine konstruktive Selbstorganisation zur Verfügung zu stellen.“¹³⁷

Ist der Rahmen zu eng bleibt kein Platz für eigenes Denken. Paulo Freire beschreibt dies in der „Bankiers-Methode“, in der die Lehrenden die Schüler_innen von oben herab belehren würden, ohne Problemlösungskompetenzen und freies Denken zu fördern.¹³⁸

Fokussiert der Rahmen auf lineares Denken, bleibt es beim eindimensionalen Denken, in dem es nur eine Lösung gibt. Lücken und Rückkoppelungen sind aber wichtig, um eine produktive Eigendynamik des Denkens zu ermöglichen. Daher muss der Rahmen so gestaltet sein, dass Probleme angeboten werden, Selbstverständliches infrage gestellt und ein Perspektivenwechsel möglich gemacht werden kann.¹³⁹

¹³⁴ Drosdowski, *Duden*. S. 570.

¹³⁵ Drosdowski, *Duden*. S. 570.

¹³⁶ Ebd. S. 570.

¹³⁷ Siebert, Horst, *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999, S. 110.

¹³⁸ Vgl. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*. S. 58.

¹³⁹ Vgl. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*. S. 38.

In der Theaterpädagogik kann dies im Spiel geschehen, das so frei gestaltet ist, dass Platz für eigene Ideen und Dynamiken bleibt. Die Leitung ist dabei verantwortlich, dass die Aufgabenstellungen, so gewählt und erklärt werden, dass alle Teilnehmer_innen einen Bezugspunkt zur Thematik haben und somit eine eigene Herangehensweise entwickeln können.

Für die Theaterpädagogin Mira Sack sind Rahmen und Regeln in der Arbeit essenziell. Sie sieht den Rahmen als etwas, das ein Ereignis umgibt, dessen Ordnungen andere sein können als in alltäglichen Situationen. Der Rahmen macht das Spiel zum Spiel. In ihm bekommen Handlungen einen Zeichencharakter und werden verstärkt.¹⁴⁰

„Rahmen schaffen eingrenzbare Situationen, in denen verschiedene Tätigkeiten in einen gemeinsamen, sinnvollen Interpretationszusammenhang gebracht werden.“¹⁴¹

Rahmen werden auch hier durch Regeln konstituiert. Sie formen eine Ordnung, die das Spiel innerhalb des Rahmens ermöglicht. Sie trennen das Spiel vom Nicht-Spiel und erschaffen unterschiedliche Wirklichkeiten, die durch den Rahmen voneinander getrennt sind. Regeln hingegen sind Vereinbarungen, die „[...]In-/Exklusion möglicher Handlungsvollzüge“ präzisieren.¹⁴²

„Der 'Rahmen' entscheidet darüber, welche Art von Spiel gespielt wird, welche Funktion, Zwecke und Einbindungen ein Spiel besitzen soll. Er entscheidet als solcher nicht über den jeweiligen Spielverlauf und Spielausgang.“¹⁴³

Mira Sack bezieht sich in ihren Überlegungen anfangs auf das didaktische Handlungs-dreieck des Theaterpädagogen Hans W. Nickel¹⁴⁴. Dieses konstituiert sich zwischen Spielregel, Spielleiter_in und Spielgruppe. Die_der Spielleiter_in erfindet und variiert Spielregeln, um gestalterisch eingreifen zu können. Dies kann in der Vorbereitung geschehen, aber auch spontan durch Intervention während dem Spiel. Die Regeln müssen auf die Gruppe abgestimmt werden, sonst ist kein Spiel möglich. Im Prozess der Spielleitung bei den Spieler_innen etwas Unerwartetes hervorzurufen, hilft die Spielregel, die immer neue Fragen und Problemstellungen aufwerfen kann.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Vgl. Sack, *spielend denken*. S. 133.

¹⁴¹ Ebd. S. 180 [HV im Original].

¹⁴² Vgl. ebd. S. 135f.

¹⁴³ Ebd. S. 69.

¹⁴⁴ Vgl. Nickel, Hans W., *Regie: Thema und Konzept*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag 2005.

¹⁴⁵ Vgl. ebd. S. 102f.

Nickel weist darauf hin, dass der_die Theaterpädagoge_in interaktive Handlungsformen benötigt, um Regeln durchsetzen zu können:

„Er kann reflexiv auf Gespieltes und Darzustellendes einwirken, kann Gezeigtes korrektiv verändern und in andere Bahnen lenken und er kann initiativ neue Spiele oder Darstellungsereignisse anregen und auslösen.“¹⁴⁶

Trotz konzeptioneller Vorbereitungen, müssen während des Probenprozesses Interventionen stattfinden, die neue Spielregeln und damit eine Anpassung an die Gruppe ermöglichen. Damit steht das Agieren des_der Theaterpädagoge_in in ständiger Assimilation zu den Teilnehmer_innen und wird so zu einer von Beobachtung, Spontanität und Interaktion geprägten Arbeit.

¹⁴⁶ Ebd. S. 104.

2.3. Freiheit und Regeln in drei theaterpädagogischen Konzepten

Meine Auswahl fiel auf die Theorien der Theatermacher Bertolt Brecht, Augusto Boal und Keith Johnstone, da sie neue Formen der Beziehung zwischen Publikum und Darsteller_innen herstellten, die auf Eigeninitiative der Zuschauer_innen beruhen. Die ältesten Methoden der ausgewählten Personen fallen auf Bertolt Brecht zurück. Er wollte mit dem epischen Theater die Grenze zwischen Publikum und Darsteller_innen zwar aufrecht erhalten, forderte jedoch vom Publikum, kritisch über das Gesehene zu urteilen und sich keiner Katharsis hinzugeben. Mit seinen Lehrstücken um 1930 konnten Laien selbst Theater spielen. Vier Jahrzehnte später wollte Augusto Boal die Grenzen zwischen Zuschauer_innen und Darsteller_innen vollkommen auflösen, um politisches Theater in Brasilien zu machen. Fast zeitgleich in den 1960er Jahren gibt Keith Johnstone Formen der Improvisation mehr Relevanz an den Theatern Englands und im Schauspielunterricht. In seiner Vorgangsweise wird die Spontaneität und Initiative von beiden Parteien, Zuschauer_innen und Darsteller_innen gefordert.

2.3.1. Bertolt Brecht – Freiheit durch Emanzipation

„Wie lange noch sollen unsere Seelen, im Schutz der Dunkelheit die 'plumpen' Körper verlassend, eindringen in jene traumhaften oben auf dem Podium, teilzuhaben an ihren Aufschwüngen, die uns 'ansonsten' versagt sind? Was für eine Befreiung ist das, da wir doch am Ende all dieser Stücke, das glücklich ist nur für den Zeitgeist (die gehörige Vorsehung, die Ordnung der Ruhe), die traumhafte Exekution erleben, welche die Aufschwünge als Ausschweifungen ahndet!“¹⁴⁷ - Bertolt Brecht

Ich werde mit dem epischen Theater Brechts beginnen, da es den Anspruch hat, dem Publikum die Freiheit zu geben selbst Überlegungen anzustellen und nicht nur die gezeigten Emotionen zu übernehmen. Die Zuschauenden emanzipieren sich also vom bloßen Zuschauen, sollen selbst denken und werden damit auf gewisse Art und Weise mündig gemacht. Damit dies geschehen kann, sind laut Brecht Verfremdungstechniken von Nöten, die eine direkte Einfühlung verhindern und einen klaren Blick auf gesellschaftliche Vorgänge geben sollen.

¹⁴⁷ Brecht, Bertolt, „Kleines Organon für das Theater“, In: Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967, S. 677.

„Der Zweck dieser Technik des *Verfremdungseffektes* war es, dem Zuschauer eine untersuchende, kritische Haltung gegenüber dem darzustellenden Vorgang zu verleihen.“¹⁴⁸

Die Zuschauenden sollten nicht bloß das Geschehen beobachten, sondern sich eine Meinung dazu bilden und es kritisch hinterfragen.

„Solche Abbilder erfordern freilich eine Spielweise, die den beobachtenden Geist frei und beweglich erhält. Er muss sozusagen laufend fiktive Montagen an unserem Bau vornehmen können, indem er die gesellschaftlichen Triebkräfte in Gedanken abschaltet oder durch andere ersetzt, durch welches Verfahren ein aktuelles Verhalten etwas *Unnatürliches* bekommt, wodurch die aktuellen Triebkräfte ihrerseits ihre Natürlichkeit einbüßen und handelbar werden.“¹⁴⁹

Der Verfremdungseffekt von Brecht dient unter anderem dazu, andere Sichtweisen auf scheinbar gegebene Umstände zu liefern. Er nennt beispielsweise historische Personen, die mit sich selbst in einen Dialog treten. Oder Figuren, die nur Sätze sagen, die sich selbst widersprechen.¹⁵⁰ Brecht trifft also Vorgaben/Regeln, nach denen die Schauspieler_innen agieren sollen.

Die erste These, die sich hier ablesen lässt ist die, dass durch das Anwenden von Techniken der Verfremdung (also Regeln an die sich die Schauspieler_innen halten sollen) das Publikum emanzipiert wird und sich dadurch selbst ein Urteil fällen kann. Die angewandten Regeln im Schauspiel führen somit zu einer Freiheit des Publikums.

Beim epischen Theater ist die beurteilende Haltung der Zuschauer_innen der wichtigste Faktor.¹⁵¹

„Der Zuschauer soll dabei zugleich prüfen, ob das auf der Bühne dargestellte Verhalten der Figuren ihren anzunehmenden oder dargestellten Interessen entspricht und ob es den eigenen Interessen des Zuschauers entsprechen oder entgegenstehen würde.“¹⁵²

Ein weiterer Aspekt ist, dass den Zuschauer_innen die Aufgabe zukommt, das Gesehene zu beurteilen und abzuwägen, ob das gezeigte Verhalten der Darsteller_innen zu den Bühnenfiguren passt.

¹⁴⁸ Brecht, Bertolt, „Neue Techniken der Schauspielkunst“, In: Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967, S. 341 [HV im Original].

¹⁴⁹ Brecht, „Kleines Organ für das Theater“, S. 680 [HV im Original].

¹⁵⁰ Vgl. Brecht, „Kleines Organ für das Theater“, S. 679.

¹⁵¹ Vgl. Steinweg, Reiner, *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel 2005² (1. Auflage 1995), S. 34.

¹⁵² Ebd. S. 38.

Die Theaterpädagogin Gabriele Czerny schreibt über Brecht, dass in seiner Theorie eine verfremdete Sichtweise wichtig ist, die innere und äußere Vorgänge zusammen bringt. Einerseits das innere Erleben, andererseits das Bewusstsein, dass den Schauspieler_innen bei ihren Tätigkeiten zugesehen wird (vom Publikum, aber auch von ihnen selbst). „Sie müssen daher zwischen der inneren und der äußeren Spielebene wechseln können.“¹⁵³

Der Unterschied zwischen Darsteller_in und Rolle soll klar erkennbar sein. „Die SchauspielerIn soll so spielen, dass Alternativen möglichst deutlich sichtbar werden.“¹⁵⁴ Dadurch werden verschiedene Spielweisen aufgezeigt. „Sie treten zu sich in Distanz, indem sie sich selbst als SchauspielerInnen und als zu spielende Figuren zusehen.“¹⁵⁵

Wie bei Boal ist die eigene Beobachtung von Bedeutung. Anders als bei ihm wird bei Brecht jedoch nicht das Publikum beobachtet, sondern die Schauspieler_innen sollen sich stets bewusst sein, dass sie beobachtet werden und nur spielen. Das heißt, eine Einfühlung in die Rolle soll vermieden, sondern diese nur gezeigt werden.

Einen Grundstein für die Theaterpädagogik legte Brecht mit seinen in den 1930ern bis 1950ern verfassten Lehrstücken. Eine Aufwertung des Laientheaters schien ihm wichtig zu sein:

„Es ist völlig falsch, wenn die professionellen Theater sich absperren gegen das Laientheater der Werktätigen. Und es ist völlig falsch, wenn das Laientheater sich absperrt gegen das professionelle Theater.“¹⁵⁶

Er forderte eine Durchmischung der beiden Theaterrichtungen. Die besten Schauspieler_innen des professionellen Theaters sollten im Laientheater spielen und die besten des Laientheaters im professionellen Theater.¹⁵⁷

Der Theaterpädagoge Reiner Steinweg beschäftigt sich mit den Lehrstücken Brechts. Auch wenn Schiller schon vor ihm eine ästhetische Erziehung des Menschen im Sinn hatte, erweitert Steinweg für Brecht:

„Brecht denkt dagegen an eine unmittelbar *gesellschaftliche* und *politische* Erziehung des Menschen, wenn auch mit ästhetischen Mitteln.“¹⁵⁸

¹⁵³ Czerny, Gabriele, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner-Verlag 2004, S. 32.

¹⁵⁴ Ebd. S. 32.

¹⁵⁵ Ebd. S. 32.

¹⁵⁶ Brecht, Bertolt, „Neue Techniken der Schauspielkunst 2“ In: Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967, S. 736.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S.736

¹⁵⁸ Steinweg, *Lehrstück und episches Theater*. S. 16 [HV im Original].

Er fasst wichtige Aspekte Brechts zusammen: Im Unterschied zu Brechts epischem Theater, lehre das Lehrstück im Prozess des Spielens, nicht des Zusehens. Dabei verschmelze die Grenze zwischen Spieler_in und Zuseher_in. Durch das Spielen selbst soll eine gesellschaftliche Beeinflussung stattfinden, die sie für den Staat erzieht.¹⁵⁹

Die Methodik dahinter sieht eine Gleichzeitigkeit in den Darsteller_innen vor. Die Spieler_innen sollen spielen, zugleich zusehen und sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen.

Doch nicht nur eine politische Bildung liegt den Lehrstücken inne, sondern auch eine Körpererziehung, die den Charakter verändern könne, wenn man bestimmte Haltungen und Gesten verwende.¹⁶⁰

„Durch die Arbeit an Haltungen und den ständigen Rollentausch entsteht eine *eigene, andere Ästhetik*, die im Hinblick auf das in den zwanziger Jahren in Deutschland vorherrschende Ästhetikverständnis eine Anti-Ästhetik war.“¹⁶¹

Der Rollentausch sei wichtig für die Perspektive, alle Spielenden sollten jede vorkommende Rolle ausprobieren.

Steinweg schreibt über das Lehrstück: „Es bietet einen Rahmen, in dem man neue Verhaltensmöglichkeiten entdecken und erproben kann.“¹⁶² und weiter:

„Im Spiel sind die soziale und politische Wirklichkeit der Spieler gegenwärtig in ihren körperlichen Haltungen.“¹⁶³ Die Spieler_innen müssen sich auf ihre eigenen Erfahrungen beziehen, um das „[...]Erkennen von Haltungen durch körperliche Einfühlung, Imitation und Verfremdung[...]“¹⁶⁴ zu erleben. Dabei geht es nicht um durchdachte Bühnenfiguren, sondern um die Spielenden selbst, die im Zentrum stehen sollen.¹⁶⁵

„Der Lehrstücktext und das immer wiederholte, verfremdende Spielen dieses Textes, zwingt dazu, dieser Tiefenstruktur nicht auszuweichen, sondern bewußt darüber und über die eigene Teilhabe an bzw. die Verwirklichung in diese Struktur nachzudenken.“¹⁶⁶

Persönliche Konflikte, sollen mit gesellschaftlichen Konflikten in Zusammenhang gebracht werden.¹⁶⁷

¹⁵⁹ Vgl. ebd. S. 17.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. S. 18.

¹⁶¹ Ebd. S. 18 [HV im Original].

¹⁶² Ebd. S. 19.

¹⁶³ Ebd. S. 19.

¹⁶⁴ Ebd. S. 19.

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S. 19.

¹⁶⁶ Ebd. S. 19.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. S. 20.

Die These, die sich hier zeigt, ist, dass eine Wichtigkeit für die Themen der Spielenden besteht. Diese sollen aufgegriffen und bearbeitet werden. Dabei stehen Körperlichkeiten im Fokus. Das Erproben von Körperhaltungen führt zu einer anderen Ästhetik. Das heißt, Regeln in der Bewegung des Körpers können den darzustellenden Charakter gestalten.

Die Pädagogin Ilse Siebel sieht den freien Raum in den Lehrstücken, als sehr klein:

„Brechts Lehrstücke jedoch wollen in ihrer Theorie und deren Verwirklichung eine direkte Anweisung für die Praxis sein und Verhaltensweisen einüben, Wissen vermitteln und zugleich die Aktivität für ganz bestimmtes, inhaltlich festgelegtes Handeln wecken. Sie können politische Schulung sein, nicht aber Erziehung zur Mündigkeit. Der Raum für freie Entscheidung ist mit Absicht sehr klein belassen oder ganz genommen.“¹⁶⁸

Für Siebel gibt es in Brechts Arbeit zu den Lehrstücken kaum Raum für die Selbsttätigkeit der Schüler_innen. Es ginge Brecht viel mehr darum, das Denken und Handeln der Zuschauer_innen zu fördern.¹⁶⁹ Dies geschehe durch die Verfremdung, die das Publikum nicht nur zum Mitdenken anregt, sondern dazu führt, dass „[...]unabhängig und selbstständig geurteilt werden kann.“¹⁷⁰

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Regeln den Rahmen in der Brecht'schen Arbeit bestimmen.

Die Rolle der Spielleitung ist bei Brecht eine zurückhaltende. Diese_r sei nicht alleinig für das Geschehen verantwortlich. „Der Spielleiter macht zwar Vorschläge für *Verfahrensweisen*, aber die szenische Gestalt, die Form und der Inhalt des Spiels ist stets ein kollektives und kein Regieprodukt.“¹⁷¹ Hieraus lässt sich lesen, dass das gemeinsame Arbeiten von Wichtigkeit ist. Das Entwickeln einer Inszenierung ist ein kollektives Produkt. Die Spielleitung solle dabei vor allem mit Impulsen und Vorschlägen arbeiten, damit den Spielenden genug Freiheit in der Gestaltung der Handlung bleibt.

Die Theaterwissenschaftlerin Annemarie Matzke sieht nach der Probendokumentation von Brechts „Katzengraben“ die Rolle des_der Regisseurin als „Fragenden und Ratgeber“. ¹⁷²

¹⁶⁸ Siebel, Ilse, „Die pädagogischen Intentionen in den theoretischen Schriften und den dramatischen Werken Bertolt Brechts.“, Diss. Universität Wien 1968, S. 71.

¹⁶⁹ Vgl. ebd. S. 71.

¹⁷⁰ Ebd. S. 81.

¹⁷¹ Steinweg, *Lehrstück und episches Theater*. S. 41 [HV im Original].

¹⁷² Vgl. Matzke, Annemarie, *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe*. Bielefeld: transcript 2012,

„Am Beginn steht die Krise, die nicht über eine individuelle Auseinandersetzung mit der Rolle (wie sie beispielsweise Stanislawski fordert) gelöst werden kann, sondern nur im Kontext des gesamten Stückes.“¹⁷³

Der_die Regisseur_in wird von Brecht dabei metaphorisch als Gärtner bezeichnet, als „Organisator eines kollektiven, kreativen Prozesses“, der als Vermittler zwischen Teilnehmenden und deren Fähigkeiten agiert und die Struktur des Prozesses erschafft. Er soll Krisen lösen, indem er falsche Lösungswege aufzeigt, sie jedoch nicht berichtigt, sondern ausscheiden lässt, bis sich ein besserer Weg ergibt.¹⁷⁴

Die Spielleitung soll auf Fehler oder falsche Lösungsweisen hinweisen, sie jedoch nicht berichtigen. Es wird angestrebt Krisen gemeinsam zu lösen.

„Mit dem Modell verschiebt sich dabei auch das Konzept des Produzierens: Anders als die Idee eines Produkts, dass einen Endpunkt setzt, wird das Modell auf eine Zukunft hin entworfen. Die Schichten und Phasen der Probenarbeit an einer konkreten Inszenierung gelten auch für die Arbeit am Theater generell. Ausgehend vom Gewesenen muss man seine eigenen Standards überholen als 'Negation von Vorhandenem'.“¹⁷⁵

Ein prozessorientiertes Arbeiten steht im Vordergrund. Der Weg führt zu einem Ziel, das sich variieren lässt.

Brecht sieht die künstlerische Praxis als ein Verschieben des schon Gewesenen. Der Fokus liegt auf den Formen des Produzierens und nicht auf dem Kunstwerk.¹⁷⁶ „Die Probe wird nicht als Prüfung verstanden, sondern als Experiment, das auf die Hervorbringung von Wissen zielt.“¹⁷⁷

Die These, die sich daraus ergibt, ist, dass das Ziel meist nicht von vornherein vollkommen klar sein kann. Am Weg geschehen Änderungen, sodass das Endprodukt die Freiheit haben muss erst im Prozess zu entstehen.

Von weiterer Bedeutung ist, dass Lehrstücke in einem anderen Rahmen stattfinden, als herkömmliche Theaterstücke.

„Das Lehrstück benötigt im Gegensatz zum epischen Theater keinen 'Apparat', es braucht keine Bühne, nicht einmal Kostüme und kaum Requisiten, es soll und kann außerhalb der Zwänge des Theaters realisiert werden.“¹⁷⁸

Die Situation ist eine andere als auf der großen Theaterbühne. Es geht um Zustände und

¹⁷³ Ebd. S. 180

¹⁷⁴ Vgl. ebd. S. 180f.

¹⁷⁵ Ebd. S. 183.

¹⁷⁶ Vgl. ebd. S. 184.

¹⁷⁷ Ebd. S. 184.

¹⁷⁸ Steinweg, *Lehrstück und episches Theater*. S. 41.

persönliche Handlungen. Auch die theaterpädagogische Arbeit braucht einen eigenen Raum, außerhalb des Theaterapparats, der nicht auf großen Bildern und Kostümen beruht. Hier kann innerhalb der Rahmenbedingungen kreative Freiheit entstehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei Brecht bestimmte Regeln (Verfremdung) eigenständiges Denken beim Publikum fördern. Schauspielen, das nicht auf Einfühlung beruht, lässt bei den Zuschauer_innen und auch bei den Schauspieler_innen Platz für eigene Interpretationsweisen. Die Regeln und Techniken, die im epischen Theater gesetzt und angewandt werden, führen zu mehr Freiheit der Gedanken. Den Zuschauer_innen, aber auch den Schauspieler_innen, wird kein Gefühl aufgezwungen, sondern sie können selbstständig darüber reflektieren was sie gesehen haben und in welchem gesellschaftlichen bzw. politischen Kontext dies steht.

Die Lehrstücke fordern dazu auf, dort anzusetzen, wo die Schüler_innen sich befinden. Das heißt von ihren Alltagserfahrungen Gebrauch zu machen und diese in die Spielweise zu integrieren. Dies kann durch Körpertechniken erleichtert werden. Für Brecht ist ein erzieherischer Aspekt von Wichtigkeit. Die Lehrstücke sollten für die Spielenden ein kritisches Reflektieren über die Gesellschaft ermöglichen. Trotz vieler Regeln, die durch die Techniken bedingt sind, ist die Rolle der Spielleitung eine zurückhaltende, die auf Fehler aufmerksam machen, aber nicht die direkten Lösungswege vorzeigen soll. Dem kollektiven Prozess der Erarbeitung weist er eine wichtige Bedeutung zu, indem nicht das Endprodukt im Fokus steht, sondern die Freiheit bleiben sollte am Weg dorthin noch viele Änderungen vorzunehmen.

2.3.2. Augusto Boal – Freiheit durch politisches Theater

„Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.“¹⁷⁹ -Augusto Boal

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die Theorien von Augusto Boal gegeben und Standpunkte formuliert, die auf seine Umgangsformen in theaterpädagogischen Methoden schließen lassen. Dabei wird der Fokus auf das Thema Regeln und Freiheiten in Boals Theater der Unterdrückten gelegt, für das er vor allem bekannt ist.

Die Anfänge finden sich in einem Brasilien der 1960er Jahre. Boal war ein Weggefährte

¹⁷⁹ Boal, Augusto, *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp 1989, S. 8.

Paulo Freires, beide wollten mit Unterprivilegierten arbeiten und nicht für sie. So ist es nicht verwunderlich, dass sich seine Ansätze mit denen Freires kreuzen. Diese sehen ein Loslösen von der Unterdrückung vor, um Freiheit zu erlangen. Die Kulturwissenschaftlerin Katrin Aiterwegmair fasst dies so zusammen:

„Boal setzt Freires theoretische Arbeit über Unterdrückungsstrukturen und die Veränderung dieser in die Theaterpraxis um. Das TdU ist ein Mittel der Kommunikation und dient der Analyse und Reflexion von sozialen Problemen, sowie der Erarbeitung von Lösungsszenarien.“¹⁸⁰

Auch wenn das Theater der Unterdrückten ursprünglich für den Umgang mit den politischen Verhältnissen in Brasilien gedacht war, sieht Boal seine Notwendigkeit auch in Europa: „Wenn die Unterdrückung subtiler, schwerer durchschaubar ist, dann müssen auch die Mittel zu ihrer Bekämpfung subtiler sein.“¹⁸¹ Auch hier müssten sich die Menschen von ihrer Unterdrückung befreien:

„Die Unterdrückten müssen zu Wort kommen. Nur sie selbst können ihre Unterdrückung zeigen. Sie müssen ihre eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen.“¹⁸²

Strategien von Macht und Unterdrückung schlagen sich in kleinen Ereignissen, wie zum Beispiel einer Fahrscheinkontrolle nieder. Jenen individuellen Situationen liegen größere gesellschaftliche Mechanismen zugrunde.¹⁸³ Diese sollten im Spiel entdeckt und in Situationen ausgespielt werden.

Bekannte Formen von Boals Theater sind das Zeitungstheater, Statuentheater oder das Forumtheater.¹⁸⁴ Seine Theorie beruht darauf, dass sich das Verhältnis zwischen Zuschauenden und Spielenden auflösen bzw. verschwimmen sollte:

„Und ich begann die alte Beziehung Schauspieler-Zuschauer zu verachten, genauso wie jedes andere Subjekt-Objekt-Verhältnis, das einen Menschen dazu verurteilt, Zuschauer des anderen zu sein, des anderen, der immer mehr zum Übermenschen, zum Menschenfeind wird. Ich hasse den Künstler als 'höheres Wesen' und suche in jedem Menschen den Künstler zu finden.“¹⁸⁵

Der theaterpädagogische Ansatz dahinter ist also klar und deutlich: Theaterspielen können alle, niemand solle hervorgehoben werden.

¹⁸⁰ Aiterwegmair, Katrin, „Freire und Boal: Die Pädagogik und das Theater der Unterdrückten“, <https://www.pfz.at/article935.htm> Zugriff: 19.3.2018.

¹⁸¹ Boal, *Theater der Unterdrückten*. S. 68.

¹⁸² Ebd. S. 68.

¹⁸³ Vgl. Boal, Augusto, *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Seelze: Kallmeyer 1999, S. 47.

¹⁸⁴ Vgl. Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*, S. 36f.

¹⁸⁵ Boal, *Theater der Unterdrückten*. S. 8.

„Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.“¹⁸⁶

Theaterspielen sei eine anthropologische Konstante. Das Theater der Unterdrückten bezeichnet er als System von Körperübungen und Techniken, um Probleme zu thematisieren und lösen zu können.¹⁸⁷ „Wir schafften den herkömmlichen Theaterproduzenten und -zuschauer ab und machen das Volk zum Produzenten eines eigenen Theaters.“¹⁸⁸ Das Verschwimmen der Grenzen zwischen den Darsteller_innen und Zuschauer_innen findet sich in vielen seiner Theaterformen.

„Theater braucht weder Bühne noch Publikum, der Schauspieler allein genügt. Mit dem Schauspieler wird das Theater geboren, denn der Schauspieler ist Theater. Da wir alle Schauspieler sind, sind wir alle Theater!“¹⁸⁹

Während einer traditionellen Vorstellung mit getrenntem Bühnen- und Publikumsbereich werde das Publikum deaktiviert und solle das Gezeigte nur aufnehmen. Selbst bei einer kritischen Betrachtung oder bei mobilisierenden Ideen, die das Theater aufbringen könnte, handle es sich um eine einseitige Steuerung.¹⁹⁰

Hier möchte ich Bezüge zur bereits erwähnten Bankiers-Methode von Freire herstellen. Bei dieser werden die Schüler_innen von oben herab belehrt. Sie sollen denken, was die Lehrperson denkt, die Lehrperson redet und weiß alles, die Schüler_innen sind still und wissen nichts. Sie sollen nicht eingreifen, sondern der Autorität des_der Lehrer_in folgen.¹⁹¹

Wendet man dies, laut Boal, auf ein herkömmliches Theater an, sei das Publikum als „nichtwissend“ abgestempelt und könne weder Kommentare abgeben, noch in einen Dialog mit den Schauspieler_innen treten. Lernen sei laut Freire aber ein gegenseitiger Prozess:

„Lernen ist für ihn nicht das 'Fressen' fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht das Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht Einnistung des Erziehers im Zögling, sondern Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung.“¹⁹²

Im Theater der Unterdrückten geht es darum, einen Austausch zwischen beiden Parteien

¹⁸⁶ Ebd. S. 8.

¹⁸⁷ Vgl. Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 25.

¹⁸⁸ Boal, *Theater der Unterdrückten*. S. 28.

¹⁸⁹ Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 29.

¹⁹⁰ Vgl. ebd. S. 48.

¹⁹¹ Vgl. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*. S. 58.

¹⁹² Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*. S. 14.

herzustellen, einen Dialog hervorzurufen und ein Lernen auf beiden Seiten zu ermöglichen. „Die Bühne kann versuchen, das Publikum zu transformieren, aber auch das Publikum kann alles ausprobieren und verwandeln.“¹⁹³ schreibt Boal, um die wechselseitige Beeinflussung darzustellen. Die Zusehenden werden so zum Subjekt, da sie nicht einfach die Emotionen, die von den Schauspieler_innen gezeigt werden, auf sich selbst projizieren, sondern eigene entwickeln und auf andere übertragen können. „Der Unterdrückte wird zum Künstler.“¹⁹⁴ Die erste These, die sich nach Boal ergibt ist also, dass das Publikum die Freiheit erlangen kann, selbst Teil der Darstellung zu werden, Wünsche zu äußern, in einen Dialog mit der Bühne zu treten und selbst aktiv zu werden. Es gibt keine klare Regelung mehr, wer belehrt und wer belehrt wird.

In der durch Theaterspiel geschaffenen fiktiven Welt, die auf realen Bildern beruht, können Lösungswege gegen die Unterdrückung geschaffen und später Schlüsse daraus für das reale Leben gezogen werden. „Szene und Bühne können so Übungsraum für das reale Leben sein.“¹⁹⁵

Im Theater der Unterdrückten bedeutet Zuschauen „[...]eingreifender Mitspieler, selbst zur Handlung bereit[...]“¹⁹⁶ zu sein. Boal fasst das in seinem Buch *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie* so zusammen:

„Das Theater der Unterdrückten verfolgt zwei grundsätzlich miteinander verbundene Prinzipien: Es zielt darauf

- dem Zuschauerspieler zu helfen, sich in einen aktiven Protagonisten der dramatischen Handlung zu verwandeln und Alternativen für seine Situation zu proben und
- will ihn ermutigen, die Handlungen, die er auf der Bühne geprobt hat, in sein tägliches Leben zu übertragen.“¹⁹⁷

Der direkte Bezug zum realen Leben und die Übertragung auf dieses, kann nur geschehen, wenn das Publikum selbst aktiv wird:

„Wenn der Unterdrückte selbst und nicht der Künstler an seiner Stelle eine Handlung ausführt, dann wird das Handeln im Kontext einer theatralischen Fiktion ihn dazu befähigen, auch in seinem wirklichen Leben so zu handeln.“¹⁹⁸

Die Selbsttätigkeit der Spielenden führt also zur Möglichkeit deren eigenen Alltag zu ändern. Voraussetzung in der Durchführung der Übungen und Spiele ist, dass das Theater der Unterdrückten nicht auf Ruhe beruht, sondern auf ungleichgewichtiger Dynamisierung:

¹⁹³ Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 49.

¹⁹⁴ Ebd. S. 49.

¹⁹⁵ Ebd. S. 50.

¹⁹⁶ Ebd. S. 71.

¹⁹⁷ Ebd. S. 47.

¹⁹⁸ Ebd. S. 51.

„Diese Dynamisierung und die Handlung, die daraus resultiert (von einem Zuspätkommen im Namen aller in Gang gebracht) zerstört alle Blockaden, die ein ähnliches Handeln (im Alltag) verhinderten. Das heißt, sie reinigt die Zuschauenden und produziert eine besondere Katharsis: Die Katharsis von den schädlichen Blockaden!“¹⁹⁹

Das Tun im Spiel kann zu einer größeren Freiheit im Alltag führen. „Und das Theater der Unterdrückten ist ein Spiegel, den wir nutzen können, um unser Bild zu verändern.“²⁰⁰ Ein weiterer Aspekt, der sich hieraus ablesen lässt, ist also die Aktivität der Zuschauenden. Sie selbst können mögliche Handlungen entwickeln. Durch Konflikte und Impulse, die in das Ausspielen von Handlungen eingebracht werden, kann es gelingen, Lösungsansätze auf das Handeln im realen Leben zu übertragen.

Eine Methode, die für Boal eine wichtige ist, ist die Beobachtung der anderen und von sich selbst. Diese beschreibt er zum Beispiel im Hinblick auf das Forumtheater. Hier tritt ein_e Darsteller_in aus dem Publikum auf die Bühne. Während diese Person ihre Vorschläge demonstriert, kann sie mit Blick auf das Publikum ihre Strategien stetig ändern. Diese Handlungen werden im Nachhinein diskutiert aber nicht beurteilt, sondern es sollten Hilfestellungen gegeben werden, um die Beobachtenden zu beobachten und sich selbst zu sehen. Theater macht es möglich, die eigenen Handlungen zu sehen und zu beobachten, wie diese von anderen wahrgenommen werden. Diejenigen, die dem_der Protagonist_in zusehen, können durch das Spüren seiner_ihrer Gefühle jene Ansichten erkennen und teilen. Durch den Dialog entsteht eine Gegenseitigkeit.²⁰¹

Das gegenseitige Wahrnehmen und aufeinander Eingehen scheint von großer Bedeutung zu sein. Daraus ergibt sich folgende These: Durch das Beobachten und Mitwirken der Zuschauenden kann der_die Protagonist_in mehr darauf eingehen was im Interesse der Zusehenden liegt, bzw. sie gezielt provozieren. Dies funktioniert nur durch die eigene Beobachtung: Welche Aktion verursacht welche Reaktion beim Publikum? Die Möglichkeit selbst zu entscheiden welche Strategie gewählt wird, erzeugt sowohl bei Publikum als auch bei den Protagonist_innen, deren Grenze verschwimmt, die Handlungsfreiheit ohne klare Regeln zu agieren. Dadurch fühlt sich das Publikum mehr als Teil der Inszenierung und kann Standpunkte formulieren und eigene Emotionen zur Situation entwickeln, die nicht mit denen der Darsteller_innen übereinstimmen müssen.

Eine weitere Methode, die Boal anführt, ist die „normale“ Methode. Sie dient als Basis, um

¹⁹⁹ Ebd. S. 72.

²⁰⁰ Ebd. S. 39.

²⁰¹ Vgl. Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 36f.

eine Improvisation auszuführen.

„Der Protagonist und die anderen Schauspieler müssen eher auf Wahrheit und Wahrhaftigkeit zielen, denn auf Wahrscheinlichkeit. Eine Improvisation kann real sein, auch wenn sie surrealistisch, expressionistisch, symbolisch oder metaphorisch ist. Eine Improvisation ist wahr, wenn sie gelebt wird.“²⁰²

Die Spielleitung gibt einen Ausgangspunkt oder sogar Krisenmomente und Auflösung vor. Die Struktur der Szene muss dynamisch gestaltet sein, damit die Entfaltung der Handlung stattfinden kann. Krisen können auf unterschiedliche Weise gelöst werden, sie bieten Gelegenheiten für verschiedene Ansätze. Die Leitung muss die Darsteller_innen dazu ermutigen, die Figur zu erleben.²⁰³ Hier zeigen sich zwei weitere wichtige Aspekte: Erstens, das Dargestellte sollte also für wahr genommen werden und nicht auf Wahrscheinlichkeit untersucht werden. Zweitens, eine Struktur, also Regeln, die eine Szene bedingen, sollten gegeben werden, dabei muss jedoch die Freiheit gelassen werden, diese verändern zu können.

In Boals Methode „die Unterdrückung überwinden“ geht es darum, stattgefundenen Konflikte auszuspielen.

„Manchmal kann die Ausgangsimprovisation zu dünn erscheinen, weil es ihr an Kraft, Interesse oder Tiefgang mangelt. Wenn das der Fall sein sollte, muss sie überarbeitet werden, um eine spätere Intervention durch die anderen Teilnehmer überhaupt zu ermöglichen und auch um den Protagonisten selbst Anreize zu bieten, Alternativen zu erproben.“²⁰⁴

Dabei sollte aber darauf geachtet werden, dass es bei manchen Szenen nicht möglich ist, sie so zu überarbeiten, dass genügend Material zum Vorschein kommt. Hier steht die Rücksicht auf die darstellende Person im Vordergrund.²⁰⁵ Die Methodik, die sich hieraus ergibt, ist die Möglichkeit des Überarbeitens. Die Spielleitung kann eine Szene noch einmal überarbeiten und spielen lassen, um mehr Tiefe zu ermöglichen.

Boal beschreibt den Menschen als einen mit vielen Möglichkeiten, die durch Moralitäten begrenzt werden.

„Diese Beschränkung und Unterdrückung unserer Ausdrucks- und Handlungsfreiheit entsteht aus zwei Gründen: aus äußeren, sozial-moralischen Zwängen und/oder inneren, ethischen Prinzipien. Dabei spielen Furcht und

²⁰² Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 60.

²⁰³ Vgl. ebd. S. 60f.

²⁰⁴ Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 61.

²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 62.

Moralität eine wichtige Rolle: Ich tue oder unterlasse eine unendliche Zahl von Dingen und ich verhalte mich auf vielfach verschiedene Weise, weil ich durch soziale Faktoren gezwungen bin oder davon abgehalten werde, dies oder das zu sein.“²⁰⁶

Er beschreibt die Persönlichkeit, als das, was übrig bleibt, wenn Gesetze, Verbote, Pflichten und Gewohnheiten die Person einschränken.²⁰⁷ Jene verdrängten Gefühle müsse der_die Schauspieler_in hervorholen, um Charaktere auf der Bühne darzustellen.²⁰⁸

„Innerhalb des eingegrenzten Bühnenraums und nur für einen Augenblick des Spiels sind alle asozialen Tendenzen, nicht akzeptablen Wünsche, verbotenen Verhaltensweisen und subversiven Gefühle erlaubt.“²⁰⁹

Das Ziel dabei ist, diese Gefühle dann nicht wieder in die Untiefen zurückzuschicken, sondern sie die eigene Persönlichkeit gestalten zu lassen. Dies nimmt Bezug auf Boals Methode psychotherapeutisches Theater zu machen.²¹⁰

„Wenn sich ein Schauspieler in eine gestörte Person verwandeln kann, dann müsste sich eine weniger gefestigte, 'kranke' Person auch zu einem stabileren, 'gesunden' Menschen entwickeln können.“²¹¹

Daraus folgt die These, dass auf der Bühne bzw. im theatralen Raum, die Freiheit besteht, alle Gefühle loszulassen, die von Regeln und Verboten verdrängten Verhaltensweisen hervorzuholen und Gesetze zu brechen. Weiters kann gezielt auf Verbote und Gesetze eingegangen und diese in Szenen ausgespielt werden.

Die Spielleitung wird bei Boal aufgefordert Impulse zu geben. Diese sollen Lösungs- und Handlungsvorschläge bei den Schüler_innen hervorrufen. Sowohl Publikum als auch Darsteller_innen können Lehrende und Lernende sein, wie es auch Freire mit dem Gedanken eines beidseitigen Lernens vorschlägt. Beobachtung stellt dabei bei Boal eine wichtige Methode dar. Ebenso sollten Gesetze und Regeln auf der Bühne gebrochen werden.

Um gegen Unterdrückung vorzugehen hilft es, selbst aktiv zu werden. Die Auflösung der Trennung zwischen Bühne und Publikum ist eine Möglichkeit, dem Publikum Handlungsfreiheiten zu geben. Eine andere wäre die Theatervermittlung, in der die Besucher_innen selbst tätig werden.

²⁰⁶ Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*. S. 43.

²⁰⁷ Vgl. ebd. S. 43.

²⁰⁸ Vgl. ebd. S. 44.

²⁰⁹ Ebd. S. 45.

²¹⁰ Vgl. ebd. S. 46.

²¹¹ Ebd. S. 46.

2.3.3. Keith Johnstone – Freiheit durch Improvisation

„Ich vergaß, daß Inspiration nichts Intellektuelles ist und daß man nicht vollkommen sein muss.“
- Keith Johnstone ²¹²

Keith Johnstones Arbeit bildet die Basis von vielen Improvisationstechniken und -spielen. Er ist bekannt für das Entwickeln des Theatersports und seine Übungen mit Masken. Czerny beschreibt Wahrnehmung, Phantasie und Imagination als die drei Grundvoraussetzungen der Improvisation durch Johnstone.²¹³ Die Teilnehmer_innen sollten spontan und assoziativ sein, um sich immer wieder auf Unbekanntes einlassen zu können. „Die Entdeckung ihrer eigenen Phantasie und das Vermögen ihr einen Ausdruck zu geben wird damit zum zentralen Anliegen der Improvisationstätigkeit.“²¹⁴

Johnstones Theorie beruht auf der Annahme, dass sich eine Persönlichkeit immer wieder verändern kann. Ein Anliegen ist für ihn: „[...]das Durchbrechen von automatisiertem Verhalten und erstarrter Persönlichkeit.“²¹⁵ Damit vertritt er einen ähnlichen Ansatz wie Boal, nämlich, dass sich die Persönlichkeit wandeln kann. Dies kann durch das Arbeiten mit Spielen und Theatertechniken sein, die sich auch auf das reale Leben übertragen: „Das auf der Bühne erprobte Verhalten kann letztlich auch zu mehr Flexibilität und Spontaneität im Alltag führen.“²¹⁶ Er sieht in seinem Arbeiten einen pädagogischen Wert. Wahrscheinlich auch deshalb, da er selbst als Lehrer gearbeitet hat. Dabei geht es auch ihm, ähnlich wie Freire, um eine Reformation der Pädagogik: „Normalerweise ist in der Erziehung alles darauf angelegt, Spontaneität zu unterdrücken. Ich wollte Spontaneität hervorbringen.“²¹⁷ schreibt er in seinem Buch *Improvisation und Theater*.

Der Schriftsteller Irving Wardle zitiert die Worte des Theaterregisseurs William Gaskills, die Keith Johnstone als einen Lehrer beschreiben, der eine besondere Art der Improvisationslehre vertrat, „[...]die, vor allem auf märchenhaften Geschichten basierte, auf Wortassoziationen, freien Assoziationen, intuitiven Antworten; später lehrte er auch die Arbeit mit Masken. Seine ganze Arbeit diene dazu, im Erwachsenenalter die Wiederentdeckung der Phantasie zu fördern, die schöpferische Kraft des Kindes

²¹² Johnstone, Keith, *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag 2002 (6. Auflage), S. 21 .

²¹³ Vgl. Czerny, *Theaterpädagogik*. S. 45.

²¹⁴ Ebd. S. 46.

²¹⁵ Ebd. S. 46.

²¹⁶ Ebd. S. 47.

²¹⁷ Johnstone, *Improvisation und Theater*. S. 16.

wiederaufzuspüren.“²¹⁸ Hier lässt sich eine Art Freiheit des Geistes feststellen, also die Willensfreiheit zu haben, der eigenen kindlichen Kreativität auf die Spur zu kommen und das Denken, zumindest für einen Moment, frei zu machen von Moralitäten, Gesetzen und Regeln der Erwachsenenwelt. „In Johnstones Fall war es das Mittel, durch das er sich selbst befreite, indem er andere befreite.“²¹⁹ schreibt Irving Wardle im Vorwort zu Johnstones Buch *Improvisation und Theater*. Freiheit scheint in seinen Theorien durch Übungen, Techniken und Spiele der Improvisation hervorgerufen zu werden. Dafür scheinen Regeln von Nöten sein, die er in seinen Büchern beschreibt. In diesem Kapitel werden nun Methoden zu seinem Umgang mit Freiheit und Regeln abgeleitet.

Johnstones Arbeit baut auf den Techniken der Improvisation. Seine Lehre beruht darauf, den „verneinenden Intellekt“ auszuschalten, das Unbewusste zuzulassen und keine Originalität anzustreben.²²⁰ „‘Originell sein’ und ‘stupide sein’ ist oft das gleiche.“²²¹, formuliert er den Versuch, etwas Ungewöhnliches spontan hervorbringen zu wollen. „Wenn Originalität als Flucht vor dem Offensichtlichen betrachtet wird, verpufft die Kreativität.“²²² Die Aufforderung, die er hier tut, ist das Offensichtliche in der eigenen Realität darzustellen und nicht originell zu sein. Er macht seine Schüler_innen im Dialog darauf aufmerksam.²²³

Die erste Methode, die sich hier zeigt, ist die Aufforderung nicht originell zu sein. Der Drang unbedingt kreativ sein zu wollen, engt ein und verhindert die Freiheit des Geistes spontan und assoziativ zu handeln. Das Verbauen der Freiheit des Geistes tritt durch den selbstaufgelegten Druck bzw. Zwang auf, originell sein zu wollen.

Ein weiterer Aspekt seiner Arbeit bezieht sich darauf, dass Anregungen dazu dienen, die Handlung voranzutreiben. Dabei kommt dem_der Spielleiter_in die Aufgabe zu, das Geschehen in Gang zu halten.

„Auf der Bühne sollen Alltagsgeschichten erzählt werden, die von der SpielleiterIn immer wieder durch neue Impulse vorangetrieben werden. Die SpielerIn muss dazu Spontaneität beweisen, ihre Phantasie und ihre Assoziationsfähigkeit trainieren.“²²⁴

²¹⁸ Ebd. S. 8.

²¹⁹ Johnstone, *Improvisation und Theater*. S. 8.

²²⁰ Vgl. ebd. S. 9.

²²¹ Johnstone, Keith, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag 1998, S. 107.

²²² Ebd. S. 108.

²²³ Vgl. ebd. S. 107f.

²²⁴ Czerny, *Theaterpädagogik*. S. 48.

Für ihn ist die_der Lehrende von großer Bedeutung. Er oder sie soll Impulse, Fragen oder Regeln vorgeben, damit die Handlung nicht einschläft und neue Spielweisen sowie Geschehnisse auftreten können.²²⁵ Auch in Johnstones Arbeit geht es also um Impulse, die von der Spielleitung gesetzt werden sollen, um freies Handeln hervorzurufen.

Eine weitere methodische Vorgangsweise ist es den Leistungsdruck zu verkleinern. Er will seinen Schüler_innen (egal ob früher in der Klasse oder in der Schauspielschule), die Angst vor dem Scheitern nehmen. Das heißt, dass diese nicht mit einer „Ich kann das nicht“-Angst an die Aufgabenstellung herantreten sollen.²²⁶ Wichtig ist nicht, es besser zu machen als die anderen, sondern es einfach zu versuchen.²²⁷ Er macht das mit den Worten: „Diese Entscheidung, Zukünftiges nicht beherrschen zu wollen, erlaubt den Schülern, spontan zu sein.“²²⁸, klar. Wenn es den Schüler_innen nicht darum geht ein großartiges Ergebnis zu präsentieren, wird ihr Kopf frei und sie können sich mehr auf den Moment einlassen. Es lässt sich also feststellen, dass er den Ansatz vertritt, dass alle Lehrer_innen ihren Schüler_innen ein „Ich will spielen“-Gefühl vermitteln sollten, dann hätten auch sie fortwährenden Spaß an ihrer Arbeit.²²⁹ Hieraus lässt sich die These ableiten: Je weniger Druck und Zwang auf den Schüler_innen lastet und je mehr Angst ihnen genommen wird, desto leichter fällt es ihnen spontan zu sein und ein kreatives Ereignis zu präsentieren. Dies lässt sich darauf beziehen, dass die Spielleitung die Teilnehmer_innen ermutigt Übungen und Spiele einfach zu versuchen.

Ein bedeutendes Feld der hier dargestellten pädagogischen Arbeitsweise ist der Theatersport, der mit vielen Regeln verbunden ist. Beim Theatersport stellt eine Gruppe der anderen, bzw. ein_e anleitende_r Spieler_in (Richter) oder das Publikum einer Gruppe, eine Herausforderung. Das kann zum Beispiel ein Thema sein, zu dem eine Szene gespielt werden muss, oder eine Regel, nach der sich die Spielenden zu verhalten haben (Bsp.: auf einem Bein stehend eine Szene spielen, den Buchstaben A nicht benutzen etc.). Dabei ist „alles“ erlaubt und keine Grenzen sind gesetzt. Johnstone ruft sogar dazu auf, möglichst skurrile Herausforderungen zu stellen und sich dabei kein Blatt vor den Mund zu nehmen. Die Spielenden müssen in der Umsetzung möglichst unterhaltende Szenen schaffen, sonst kann es sein, dass sie durch ein Zeichen des Publikums bzw. des Richters einen Maulkorb

²²⁵ Vgl. ebd. S. 49.

²²⁶ Vgl. Johnstone, *Improvisation und Theater*. S. 46f.

²²⁷ Vgl. ebd. S. 22ff.

²²⁸ Ebd. S. 49.

²²⁹ Vgl. ebd. S. 49.

bekommen und sich auf die Bank setzen müssen.²³⁰

„Eine Herausforderung ist wie ein Haken, der in einen See geworfen wird, und wenn er nichts Interessantes heraufzieht, sollte er noch einmal ausgeworfen werden. Warum sollte irgend jemand dasitzen und über einen leeren Haken nachgrübeln?“²³¹

Wenn also eine Herausforderung nicht fruchtet, solle das Spiel unterbrochen werden und eine andere gestellt werden. Dies lässt sich auf das Verändern und Anpassen von Regeln beziehen. Die These, die sich hier zeigt, ist folgende: Durch Herausforderungen und Regeln, haben die Spielenden eine Basis für die Handlung des Dargestellten. Dadurch können sie mehr Freiheit im Spiel erlangen, da sie nicht damit beschäftigt sind zu grübeln.

Wenn eine Regel von der Gruppe nicht umgesetzt werden kann, muss der_die Spielleiter_in die Regel so anpassen, dass sie der Gruppe weiterhilft ihr Tun leichter zu gestalten. Die Spielenden dürfen also, wenn das, was sie darstellen, zu langweilig ist, von der Bühne geholt werden. Somit handelt es sich hier weniger um Freiheiten, sondern mehr um einen Zwang bzw. eine Drohung, die in den freien Willen eingreift: „Wenn du nicht gut genug bist, musst du von der Bühne gehen. Du hast also keine freie Wahl.“

Johnstone ermutigt seine Schüler_innen dazu „ungezogen“ zu sein, also Dinge zu tun, die niemand erwarten würde, die eventuell auch gegen die vorgegebenen Regeln verstoßen.²³²

Es gibt die Entscheidungsfreiheit die Regel zu befolgen und auf der Bühne zu bleiben oder die Regel zu brechen und mit der Konsequenz umgehen zu müssen. Dabei wird jedoch dazu ermutigt, Regeln und Gesetze auch einmal zu brechen.

In seinem Buch *Theaterspiele* beschreibt der Regisseur, dass er beim Publikum andere Reaktionen hervorrufen will, als nur Lachen. Das Lachen sei eine klare Reflexion für die Schauspieler_innen, die dadurch Zuspruch erhalten würden. Doch Ehrfurcht und Ergriffenheit seien auch Reaktionen, die zu einem guten Theaterabend dazugehörten. Gags seien in Ordnung bei kurzen Vorstellungen. Längere sollten mehr bieten als reines Gelächter.²³³

Richtungsweisende Vorschläge und Anleitungen machen einen Großteil seiner Arbeit aus. Daraus ergibt sich die These, dass eine direkte Reaktion des Publikums bei der Improvisation hilft, da ein direktes Feedback gegeben wird. So kann das Verhalten auf der Bühne daran angepasst werden.

²³⁰ Vgl. Johnstone, *Theaterspiele*. S. 57ff.

²³¹ Ebd. S. 65.

²³² Vgl. Johnstone, *Theaterspiele*. S. 68f.

²³³ Vgl. ebd. S. 34f.

Eine Technik seiner Arbeit ist die des Unterbrechens. Am Beispiel des „Sei interessiert“-Spiels²³⁴ wird die Art seines Eingreifens klar. Hier müssen die Spieler_innen auf alles Gesagte interessiert reagieren. Wenn dies nicht der Fall ist, unterbricht Johnstone und erinnert sie an die Regel. Die Angebote, die die Spielenden machen, sollen langweilige Sätze sein, bei denen es zur Herausforderung wird, interessiert zu reagieren, die aber dadurch eine Spannung ohne erzwungene Originalität erhalten.²³⁵

„Wenn die Schüler gelernt haben, die Regeln zu befolgen, sehen sie wunderbar lebendig und furchtlos aus. Das Interesse am Partner schafft die Illusion, daß wirklich interessante Sachen gesagt werden.“²³⁶

Wenn die Regel nicht befolgt wird, nutzt Johnstone also sein „Werkzeug“ der Intervention und greift in das Spielgeschehen ein. Durch das Einhalten der Regel, werden die Schüler_innen daran erinnert, nicht zu viel nachzudenken und ihren Gedanken freien Lauf zu lassen. Dies nimmt den Druck und lässt Raum für ungezwungene Kreativität.

Ein Mittel, das von der Spielleitung benützt werden kann, um auf das Einhalten von Regeln hinzuweisen, ist das des Eingreifens bzw. Unterbrechens.

Eine weitere optionale Methodik der Spielleitung ist die des Vorzeigens. Johnstone spricht sich jedoch klar dagegen aus:

„Ich vertrat die Meinung, daß ein Regisseur niemals einem Schauspieler etwas zeigen dürfe, daß ein Regisseur den Schauspieler seine eigenen Entdeckungen machen lassen müsse, daß der Schauspieler glauben sollte, er habe die ganze Arbeit geleistet.“²³⁷

Der_die Regisseur_in solle keine genauen Positionen vor Probenbeginn ausarbeiten. Die Schauspieler_innen würden schon in ihrem Tun entdecken, was wichtig sei.²³⁸ Den Schauspieler_innen kommt so mehr Verantwortung und Eigeninitiative zu. Der Aspekt der hier hervorgehoben wird ist folgender: Vorzeigen von Gespieltem hindert die Spielenden daran ihre eigenen Entdeckungen und Erfahrungen zu machen.

Beim Improvisationstheater, wie es Johnstone geprägt hat, treten die Regeln des Spiels, die den Rahmen konstituieren, auf der Bühne auf. Diese konventionellen Regeln beim Theatersport können sein: Eine Gruppe spielt zuerst, dann die andere. Es gibt eine Jury oder

²³⁴ Vgl. ebd. S. 340.

²³⁵ Vgl. ebd. S. 340f.

²³⁶ Ebd. S. 341.

²³⁷ Johnstone, *Improvisation und Theater*, S. 34.

²³⁸ Vgl. ebd. S. 34.

nicht. Das Publikum ist dabei nicht auf der Bühne. Diese Regel kann jedoch von den Schauspieler_innen jederzeit durchbrochen werden, indem ein_e Zuschauer_in auf die Bühne geholt wird und am Spiel partizipieren soll.

Durch die Klarheit der vorgegebenen Regeln und des Rahmens ist im Spiel viel Freiheit geboten: Es gibt keinen Text, an den man sich halten muss, es ist „alles“ erlaubt.

3. Systematische Praxisreflexion

Meine Form der Teilhabe an den beiden theatervermittelnden Formaten war eine teilnehmende Beobachtung. Diese habe ich in einem Beobachtungsprotokoll dokumentiert und anhand einer Themenmatrix ausgewertet. Dabei zu beachten ist, dass sich bei der Dokumentation von einem theaterpädagogischen Prozess einige Hürden und Beschwernisse auftun. Für die Theaterwissenschaftlerin Annemarie Matzke ist eine davon die Dokumentierbarkeit des Probenprozesses. Da sie als Serie von Aufführungen gefasst wird und keinen klar gesetzten Rahmen hat, problematisiert sich die Auswahl des Materials. Eine treffende Analyse nur während der eigentlichen Probe ist schwierig, da viele Entscheidungen außerhalb des Probenrahmens getroffen werden. Selbst während der Probenarbeit ist ein allumfassender Blick nicht möglich, leicht wird etwas verpasst.²³⁹

Ein weiterer Punkt, der nicht außer Acht gelassen werden kann, ist die Frage nach der Objektivität des Beobachtungsmaterials. Da ich mich dazu entschieden habe, handschriftlich mitzuschreiben, kann ich nicht alles gleichwertig festhalten. Ich lege somit einen Fokus auf die Aspekte, die ich dokumentiere und kann nicht objektiv in meiner Beobachtung bleiben.

3.1. Beobachtungsprotokoll und Themenmatrix

Die teilnehmende Beobachtung ist eine Disziplin der Sozialwissenschaft. Der/die Beobachtende nimmt dabei am Alltagsleben der zu Beobachtenden teil. Es gilt ein emotional-teilnehmendes und ein wissenschaftliches, analytisch und kognitiv-betrachtendes Vorgehen. Die Beobachtung des sozialen Verhaltens findet zum Zeitpunkt des Geschehens statt. Die Dauer des Vorgangs der Beobachtung muss eingeschränkt werden.²⁴⁰

Der Soziologe Siegfried Lamnek und die Soziologin Claudia Krell beschreiben die teilnehmende Beobachtung als eine qualitative Forschungsmethode, die einen interaktiven Prozess zwischen der/dem Beobachtenden und den zu Beobachtenden in einer face-to-face-Situation darstellt.²⁴¹

²³⁹ Vgl. Matzke, *Arbeit am Theater*. S. 105.

²⁴⁰ Vgl. Krell, Claudia; Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz 2010 (5. Auflage) S. 502f.

²⁴¹ Vgl. Krell, Lamnek, *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. S. 516.

„Der Unterschied zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung besteht darin, dass bei der teilnehmenden Beobachtung der Beobachter selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes wird, wohingegen bei der nicht teilnehmenden Beobachtung der Beobachter gleichsam von außen her das ihn interessierende Verhalten beobachtet.“²⁴²

Ein Problem der teilnehmenden Beobachtung besteht darin, dass die Aufmerksamkeit des_der Beobachter_in mit der Zeit, durch die Vertrautheit mit der Situation, abnimmt.²⁴³

Mein Beobachtungsfeld stellt der Spielclub Wildwechsel am Dschungel Wien und die Werkstatt Sprache und Theater an der Offenen Burg dar. Ich habe mich während meiner Beobachtung in das soziale Feld sichtbar eingegliedert, auch wenn ich größtenteils eine Beobachterinnenrolle eingenommen habe.

Um meine Vorgehensweise klar darzustellen, möchte ich die verschiedenen Beobachtungsformen nach Lamnek und Krell aufzeigen.

Standardisierung: unstrukturierte, nicht-standardisierte

Grundsätzlich wird zuerst zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung unterschieden. Erstere richtet sich nach vorgefertigten Kategorien, die auf einem System beruhen. Zweitere richtet sich nur nach Rahmen-gebenden Richtlinien, geschieht aber relativ frei.²⁴⁴

Meine Vorgehensweise ist die der unstrukturierten Beobachtung. Ich habe ohne vorgefertigten Raster und Kriterien die Beobachtung vorgenommen.

Transparenz: offene/verdeckte

In der offenen Beobachtung tritt der_die Beobachter_in klar als forschende Person auf. Die genauen Ziele der Beobachtung müssen den zu Beobachtenden jedoch nicht bekannt gegeben werden, da es die Ergebnisse verändern könnte.²⁴⁵

Ich habe mich zu Anfang der Kurse vorgestellt und den Mitwirkenden angekündigt, dass ich von nun an das Geschehen beobachten werde. Dabei habe ich mich klar als Beobachterin zu erkennen gegeben. Somit stellt der Forschungsvorgang eine offene Transparenz dar.

²⁴² Krell, Lamnek, *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. S. 511.

²⁴³ Vgl. Krell, Lamnek, *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. S. 507.

²⁴⁴ Vgl. ebd. S. 509.

²⁴⁵ Vgl. ebd. S. 510.

Beobachterrolle: Teilnehmer_in / Teilnehmer_in als Beobachter_in / mehr Beobachter_in als Teilnehmer_in / reine Beobachtung

Es gibt verschiedene Formen der Teilnahme:

„Der Forscher kann sich völlig mit dem zu untersuchenden sozialen Feld identifizieren, er geht in ihm auf und wird zum Teilnehmer. Der zweite Rollentypus ist der Teilnehmer als Beobachter im Feld, d. h., seine Beobachterrolle ist im Feld erkennbar. Bei der dritten Form der Teilnahme ist der Beobachter ein Teilnehmer, bei dem schon eine Dominanz der Beobachtung vorliegt, und als vierter Typ bleibt die reine Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld.“²⁴⁶

Dadurch, dass ich mich in das soziale Feld der Theaterkurse begeben habe und offen daran teilgenommen habe, wurde ich Teil der Situation. Da ich an manchen Spielen aktiv teilgenommen, grundsätzlich aber eher außenstehend beobachtet habe, entspricht meine Rolle dem dritten Typus.

Mein Partizipationsgrad war dabei ein passiv teilnehmender.²⁴⁷

Realitätsbezug: direkte/indirekte (nicht räumlich/zeitlich getrennt)

Die indirekte Beobachtung geschieht, wenn nachträglich Dokumente der Beobachtung analysiert werden, die Beobachtung aber nicht selbst durchgeführt wurde.²⁴⁸

Die direkte, aktive, ist die eigentliche Beobachtung selbst, wie es auch in meiner Arbeit der Fall war.

Natürlichkeit der Situation: Feldbeobachtung/Laborbeobachtung

In einer Laborbeobachtung wird eine Situation künstlich erzeugt. Ich habe eine Lebenssituation beobachtet, die nicht nachgestellt wurde, also eine Feldbeobachtung durchgeführt.²⁴⁹

Qualitative/quantitative Forschungsmethode

Der Unterschied der beiden Formen zeichnet sich schon in der Dokumentation ab:

„**Qualitativ vs. quantitativ.** Die prototypische qualitative Form der Beobachtung ist unstrukturiert (nicht-standardisiert), offen, teilnehmend, tendenziell aktiv teilnehmend, direkt und im Feld. Der Extremtypus quantitativ orientierter Beobachtung weist die jeweiligen Polaritäten zu den Elementen der qualitativen Form als Eigenschaften auf. Beide Formen sind als wissenschaftliche natürlich

²⁴⁶ Ebd. S. 512.

²⁴⁷ Vgl. ebd. S. 514.

²⁴⁸ Vgl. ebd. S. 514.

²⁴⁹ Vgl. ebd. S. 514.

auch systematisch (wobei sich die Systematik auf das Vorgehen und nicht auf ein eventuelles Beobachtungsschema bezieht).“²⁵⁰

Dadurch, dass in der qualitativen Beobachtung keine Kategorien festgelegt werden, wird die beobachtende Person zuerst festhalten, was ihm oder ihr interessant erscheint. Ein im Vorhinein gefertigtes Schema kann hinderlich sein, wenn es um die Erfassung qualitativer methodologischer Prinzipien geht.²⁵¹ Meine Forschungsmethode ist eine qualitative und keine quantitative.

Durch die Darstellung der unterschiedlichen Methoden ergibt sich meine Beobachtungsform: Ich habe eine teilnehmende, unstrukturierte, offene, direkte und qualitative Feldbeobachtung durchgeführt. Dabei habe ich ohne vorgefertigte Kategorien beobachtet, meine Rolle offen zu erkennen gegeben, teilweise an den Tätigkeiten der zu Beobachtenden teilgenommen, aber mehrheitlich am Rand sitzend beobachtet.

Meine Auswertungsmethode soll einen Vergleich von Konzepten aus der Literatur zu den beobachteten Situationen darstellen. Dabei greife ich auf die von mir hergeleiteten Methoden von Brecht, Boal und Johnstone zum Thema Freiheit/Regeln zurück und untersuche, ob diese in der Praxis der von mir beobachteten Kurse umgesetzt werden.

Lamnek schlägt eine Auswertung von Interviews anhand einer Themenmatrix vor. Er nennt dies „inhaltlich-reduktive Auswertung“.²⁵² Die Forschungsmethode ergibt sich anhand einer objektiven Perspektive (Literatur) und einer subjektiven Perspektive.

„In der qualitativen Sozialforschung gibt es keinen Konsens über *eine bestimmte* anzuwendende Analyse-methode, vielmehr wird angestrebt, dem jeweiligen Projekt eine an Thema und Erhebungsmethode orientierte Auswertungsmethode auf den Leib zu schneiden.“²⁵³

Eine Möglichkeit bzw. ein Schritt in der Auswertung kann das Erstellen einer Themenmatrix sein. Dabei geht es darum, Typenbildungen zu erzielen, die auf realitätsgetreuen, ganzheitlichen Darstellungen beruhen.²⁵⁴ Bei Lamnek finden sich in der Themenmatrix, die im Interview angesprochenen Themen. Für meine Arbeit setze ich die

²⁵⁰ Ebd. S. 515. [HV im Original]

²⁵¹ Vgl. ebd. S. 536.

²⁵² Vgl. Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung Band 2. Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion 1995 (3. Auflage) 1. Auflage 1988, S.110

²⁵³ Ebd. S.114 [HV im Original]

²⁵⁴ Vgl. ebd. 118

Kategorien nach meinen Analysekriterien, die ich nach den oben aufgeführten theaterpädagogischen Konzepten entwickelt habe.

Meine Fragestellung und Untersuchungsmethode könnte auch als exemplarische, vergleichende und qualitative beschrieben werden. Im Folgenden werde ich die beobachteten Einheiten kurz erläutern, die Themenmatrix vorstellen und beispielhafte Situationen beschreiben.

3.2. Beschreibung der Theatervermittlungsangebote

Im Weiteren wird zuerst auf die Räumlichkeiten der von mir beobachteten Formate eingegangen. Matzke hebt die Wichtigkeit des Probenraumes hervor.²⁵⁵ Der physische Raum in dem geprobt wird gibt die Strukturen der theatralen Möglichkeiten vor. Er bestimmt, was für Spiele gespielt werden können, ob Flüstern oder lautes Schreien möglich bzw. notwendig wird. Dabei ist dieser Raum meist nicht der in dem die Aufführung stattfinden wird. Theatrale Räume werden also in einem anderen physischen Raum konstituiert und erschaffen und müssen später auf die eigentliche Bühne übertragen werden.²⁵⁶

Den Probenraum bezeichnet Matzke als eine Art Schutzraum, der den Publikumsbereich von dem der Darsteller_innen trennt und der Konzentration ermöglicht.²⁵⁷

Für sie besteht das Theater aus zwei Bereichen: „Der Bau der Theater, von außen klar gegliedert, offenbart sich im Inneren als unübersichtliches Labyrinth.“²⁵⁸ Das „Theater der Repräsentation“, das die Besucher_innen beim Eingang über das Foyer zum Theaterbesuch wahrnehmen, ist ein anderes, als das „Theater der Arbeit“, das aus Werkstätten, Büro- und Probenräumen besteht.²⁵⁹

„Das Theater wird in zwei Räume geteilt, die unterschiedlich geplant, organisiert und auch gewertet werden. Diese Aufteilung in einen inneren und einen äußeren Bereich stellt die Frage nach der Sichtbarkeit der Arbeit: Es scheint in der Theaterbautheorie weniger darum zu gehen, einen Raum für die Arbeit zu schaffen, als vielmehr ein Gebäude zu konstruieren, das die Arbeit unsichtbar macht. In den Blick rückt das Verhältnis von Zuschauern und Probenarbeit.“²⁶⁰

Durch die Theatervermittlung wird es Besucher_innen möglich gemacht hinter die Kulissen zu blicken. Sie bleiben nicht im äußeren Bereich, sondern dürfen Einblick in den Bereich der Arbeit nehmen. Im Burgtheater geschieht das über den Hintereingang, den auch die Ensembleschauspieler_innen des Theaters nutzen. Vorbei am Portier, mit dem Lift geht es ganz nach oben auf den Lusterboden. Da Besucher_innen sich nicht alleine innerhalb des Burgtheaters bewegen dürfen, war es meine Aufgabe, die Teilnehmer_innen zum Lift zu bringen und in den Probenraum zu begleiten. Im Dschungel Wien finden die Proben auf der Bühne 3 statt. Hier gibt es nur selten Aufführungen mit Publikum, meist wird der Raum

²⁵⁵ Vgl. Matzke, *Arbeit am Theater*. S. 251

²⁵⁶ Vgl. Matzke, *Arbeit am Theater*. S. 251.

²⁵⁷ Vgl. ebd. S. 252.

²⁵⁸ Ebd. S. 252.

²⁵⁹ Vgl. ebd. S. 253.

²⁶⁰ Ebd. S. 254.

zum Proben genutzt. Er befindet sich in einem anderen Gebäude neben dem eigentlichen Theater. Hier finden sich auch die Büros in denen die Mitarbeiter_innen des Dschungels und die künstlerische Leitung arbeiten.

Sowohl der Probenraum, in dem der Workshop der Offenen Burg stattfindet, als auch der des Dschungels haben keine erhöhte Bühne. Im Dschungel gibt es Stufen, die einen Publikumsbereich konstituieren, im Burgtheater nur zusammengewürfelte Stühle, die verwendet werden können. Im Folgenden wird der Aufbau des Workshops und des Spielclubs, die ich beobachtet habe, kurz dargestellt.

Offene Burg – Burgtheater Wien: Werkstatt Sprache und Theater

Die Werkstatt, die unter meine Beobachtung fiel, wird unter dem Titel „Theater & Sprachen. #vielsprachig #mithändenundfüßen #impro“²⁶¹ vorgestellt.

Die Wörter Werkstatt und Workshop gelten hierbei als Synonym, wie es auch das Wörterbuch der Theaterpädagogik aufzeigt. Dort fällt der Begriff Workshop unter den der Werkstatt und

„[...]bezeichnet im engeren Sinne eine pädagogisch orientierte Veranstaltung, in der verschiedene Fertigkeiten des Theater(s)/-handwerks in meist praktischen Übungen erworben werden.“²⁶²

Der von mir beobachtete Workshop wurde von der Theaterpädagogin Anna Manzano geleitet und kostete 70 Euro. Über eine Beschränkung der Teilnehmer_innenzahl oder ähnliches lässt sich auf der Seite des Burgtheaters nichts finden. Die Werkstatt fand für jeweils 1,5 Stunden wöchentlich von 13.10. bis 24.11.2017 statt.

Die Beschreibung geht auf ein Verständnis von Mehrsprachigkeit ein und ist auch an Menschen gerichtet, die kein Deutsch sprechen:

„TheaterWerkstatt: Theater & Sprachen

Babel? No problem!

Wie viele Sprachen werden in Wien gesprochen? – Wir wollen sie alle! Wir spielen Theater und erzählen Geschichten – dabei kommunizieren wir auf Deutsch, Englisch, Arabisch, Chinesisch – das sind ja Sprachen, die ich gar nicht kann! Auf der Bühne schon – und außerdem gibt es ja noch Hände und Füße, Grimassen und Tanz! Wer? Anna Manzano Theatre Course Theatre & Languages starting on Oct 14th, until November 25th. every Friday, 5 –6.30 p.m., for everyone older than 14, you can join, no matter what language*s you speak! How many different languages are spoken in Vienna? – We want them all! We communicate in German, English, Arabic, Chinese – and with our hands and

²⁶¹ Aichinger (Burgtheater Wien, Offene Burg), *Offene Burg. Programm 2017/18*. S. 7.

²⁶² Koch, Streisand, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. S. 354.

feet. Come join our course in movement and voice, with lots of play and story-telling! Who? Anna Manzano“²⁶³

Die Mehrzahl der Teilnehmer_innen innerhalb der Werkstatt spricht Deutsch, einige wenige jedoch nicht muttersprachlich. Am Ende der ersten Einheit fand eine Vorstellungsrunde statt, aus der ich einige Berufsfelder der Mitmachenden exemplarisch aufzeigen möchte: Marketing, Molekularbiologie, eine weitere Chemikerin, eine Angestellte aus dem Wiener Kindertheater, eine Teenagerin, die noch zur Schule geht und vielleicht Schauspielerin werden möchte und ein Jugendlicher, dessen Eltern aus dem Theaterbereich kommen und ihn für die Werkstatt angemeldet haben. Viele von ihnen haben schon bei Angeboten der Offenen Burg teilgenommen und kennen die Leiterin Anna Manzano.

Der Rahmen des Workshops setzt sich also aus dem Thema Theater und Sprache zusammen. Zudem achtet die Leiterin besonders auf Reflexion, die nach fast allen Übungen in Zweiergruppen bzw. mit der Gesamtgruppe durchgeführt wird. Um einen Überblick zu schaffen, möchte ich hier das Angebot in den einzelnen Einheiten kurz anführen.

In der ersten Einheit führt Manzano kleine Improvisations-Übungen mit reduzierter Sprache durch. Diese werden in der zweiten Einheit erweitert und nur in fremden Sprachen gespielt. Das Abklatsch-Spiel „Schau da ist...“-„ja und...“ wird auf Deutsch und in der nächsten Einheit in anderen Sprachen gespielt.

Die zweite Einheit bekommt durch das Sprechen der fremden Sprachen einen eigenen Rahmen, der Abstand zur Wirklichkeit bringt. Anna Manzano erklärt alles auf Französisch, die Teilnehmer_innen dürfen kein Deutsch sprechen.

In der dritten Einheit wird der Rahmen durch eine weitere Komponente gebildet: „Gibberish“, eine Fantasie-Sprache, wird eingeführt. In der Gruppe soll nun nur mehr Gibberish gesprochen werden. Das geschieht als erstes bei allen zugleich in verschiedenen kleinen Szenen, dann auch mit einem Teil der Teilnehmer_innen als Publikum.

Die vierte Einheit dient dazu, das Team zu stärken. Dabei wird die Sprache reduziert (nur Manzano darf sprechen). Später geht es um Sprachexperimente, die in Kleingruppen durchgeführt werden und um Theatersport.

Ein langes Warm Up kennzeichnet die fünfte Einheit. Darin geht es viel um das Spiel mit Gesten. Wie kann ich durch meine Hände etwas ausdrücken. Darauf folgen Übungen in Gibberish und das Spiel „Wer ist die lustigste Person auf der Bühne?“. Dabei ist die Sprache egal.

²⁶³ <https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/theaterwerkstatt/?vergangene-anzeigen=true#termine> (Zugriff: 5.3.2018). [HV im Original].

Die sechste und letzte Einheit findet nur auf Gibberish statt. Es darf keine andere Sprache gesprochen werden. Manzano erklärt auch die Übungen auf Gibberish. Dabei soll auf die Genauigkeit der einzelnen Wörter geachtet werden. Beim Theatersport gibt es jetzt mehr konkrete Aufträge, die erfüllt werden sollen.

Erkennen lässt sich ein großer Rahmen, der sich durch die ganze Werkstatt zieht: Der Umgang mit Sprachen. Die einzelnen Einheiten sind von kleineren Rahmen gekennzeichnet, die sich durch Regeln konstituieren. Diese können zum Beispiel das Weglassen von Sprache oder das ausnahmslose Sprechen einer erfundenen Sprache sein.

Theaterwildnis – Dschungel Wien: Der Spielclub Wildwechsel

Der Kurs, den ich beobachtet habe trägt den Titel Wildwechsel und richtet sich an die Altersgruppe der 13-15-Jährigen. Die beiden leitenden Personen setzen sich aus einer freischaffenden Regisseurin, Aurelina Bücher und einem Schauspieler, Sebastian Thiers zusammen. Da letzterer jedoch am Anfang des Kurses meist verhindert war, beobachtete ich vor allem Aurelina Bücher und möchte nur ihre Methodik in meine Untersuchungen einbinden. Da es mir um die Anwendung von Theorien und Methodiken aus der Theaterpädagogik geht und nicht um jene der Stückentwicklung, fallen unter meine Beobachtung nur die ersten elf Einheiten.

Der Beschreibungstext auf der Webseite des Dschungels befasst sich mit Fragen zu Globalisierung, außerdem gibt er einen kleinen Einblick in die Arbeitsweise innerhalb des Spielclubs:

„Gemeinsam wollen wir diese Vielfalt an Möglichkeiten entdecken und erforschen. Wir wollen mit euch auf eine spielerische Entdeckungstour gehen und sind gespannt, welche Antworten wir finden. Ihr habt hoffentlich Lust auf Bewegung, lacht gern und könnt auch mal einen Umweg gehen, um zum Ziel zu kommen. Mit Hilfe von Musik, Spaß und YouTube entwickeln wir Szenen, die uns die Globalisierung näherbringen.“²⁶⁴

Zehn Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer besuchen den Kurs. Auch wenn dieser eigentlich für 13-15-Jährige gedacht war, nehmen acht Zwölfjährige am Angebot teil.

Das Thema, das den Spielclub umgibt, ist während der Durchführung nicht so klar erkenntlich wie bei der Offenen Burg. Gerade am Anfang werden viele Spiele gespielt und ausprobiert. Rahmen und Regeln scheinen weiter gefasst und dehnbar. Die Dauer des Warm-Ups macht meist 30-60 Minuten aus, was sich als mindestens doppelt so lang als im Workshop der Offenen Burg herausstellt.

²⁶⁴ <https://www.dschungelwien.at/pages/wildwechsel> (Zugriff: 9.3.2018).

In der ersten Einheit wird vor allem gespielt. Das gegenseitige Kennenlernen steht dabei im Vordergrund. Das Ende bildet ein Spiel, bei dem sich die Teilnehmer_innen gegenseitig Lügen über den letzten Theaterbesuch erzählen. Die falschen Aussagen müssen von den anderen erraten werden.

Die zweite Einheit fällt nicht unter meine Beobachtung, da sie von einer Tänzerin geleitet wird. Zuerst wird die Hausübung von letzter Woche besprochen (Ein paar Sätze zum Thema „Was ist Globalisierung“ aufschreiben), dann werden Partner_innenübungen aus dem Tanz gemacht.

In der dritten Einheit findet das Fotoshooting für den Flyer zur Spielclub-Präsentation im Juni statt. Danach dreht sich alles um die Sprachen die von den Teilnehmer_innen gesprochen werden.

Die vierte Einheit steht unter dem Thema Häuserformen und Wohnorte. Es geht um Urlaubsorte, die die Teilnehmer_innen bereits besucht haben und um unterschiedliche Häuserformen auf der Welt.

Dieses Thema wird in der fünften Einheit fortgeführt und durch eine Improvisation, in der über Urlaube gesprochen wird, vertieft.

Die sechste Einheit fällt nicht in meine Analyse, da sie vom Schauspieler Sebastian Thiers geleitet wird, der später öfter bei den Proben dabei sein wird. Es geht um verschiedene Improvisationsspiele.

In der siebten Einheit steht das Theaterstück „365+“, das ein paar Tage zuvor gemeinsam besucht wurde, im Fokus.

Die achte Einheit besteht aus Spielen. Stille Post wird auf anderen Sprachen als Deutsch gespielt. Den Abschluss bildet ein Impro-Spiel.

Die neunte Einheit fällt nicht unter meine Beobachtung. In der zehnten wird erstmals ein Text, der auch für die Aufführung verwendet werden wird, als Chor gesprochen.

Die erste Hälfte der elften Einheit leitet Sebastian, die zweite dann Aurelina. Bei letzterer sollen die Teilnehmer_innen unterschiedliche Apps nennen. Die Einheit endet in einer spontanen Improvisation über den Umgang mit Handys in der Schule.

Erkennen lässt sich ein prozessorientiertes Arbeiten, das auf ein Ergebnis hinzielt. Neben vielen Spielen wird das Thema der Aufführung in fast jeder Einheit auf unterschiedliche Weise behandelt und Umgangsformen werden ausprobiert. Das Thema steht dabei nicht so klar im Vordergrund wie in der Werkstatt der Offenen Burg, blitzt trotzdem immer wieder durch und kennzeichnet die Auswahl der meisten Spiele und Übungen.

3.3. Einflüsse von Brecht, Boal und Johnstone

Ich habe in meiner Analyse die Technik einer Themenmatrix angewandt. Zuerst habe ich durch die Literatur, die im zweiten Kapitel ausgearbeitet wurde, Thesen hergeleitet, die mir für meine Untersuchungen dienen. Diese Kategorien, die aus der Literatur entstanden sind, habe ich dann links als objektive Perspektiven eingetragen. Auf der rechten Seite finden sich die Spalten Wildwechsel und Workshop, die die subjektive Perspektive meiner Beobachtung darstellen. Danach habe ich die Thesen auf mein gesamtes Beobachtungsprotokoll angewandt. Wenn ein Aspekt in meinen Beobachtungen vorkam, habe ich dies in der Themenmatrix notiert. Da es sich hier um eine qualitative und keine quantitative Analyse handelt, wurde nicht die Anzahl der beobachteten Situationen dokumentiert. Vielmehr war entscheidend, die beschriebenen Aspekte herauszufiltern und in Bezug zu den Thesen zu bringen (siehe Auswertung).

These	Wildwechsel (Dschungel)	Workshop (Offene Burg)
1. Brecht: ZS üben Kritik an dem Gesehenen: beurteilen und wägen Verhalten ab	x	x
2. Brecht: SL geht auf die Themen der Spielenden ein	x	-
3. Brecht: Körperhaltungen als Technik zur Charaktergestaltung	x	-
4. Brecht: Konkrete Vorgabe von Regeln und Techniken, die einzuhalten sind	x	x
5. Brecht: Kollektives Arbeiten an der Inszenierung	x	-
6. Brecht: Fehler aufzeigen, aber nicht berichtigen	-	x
7. Brecht: Krisen gemeinsam lösen	-	x
8. Brecht: Prozessorientiertes Arbeiten	x	-
9. Brecht: Eigenen Raum für die Probenarbeit, fernab der großen Bühne	x	x
1. Boal: Auflösen der Trennung zwischen ZS und DS	-	x
2. Boal: Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung	-	x
3. Boal: Dargestelltes wird nicht auf Wahrscheinlichkeit untersucht, sondern für wahr genommen	x	x
4. Boal: Vorgabe zu Regeln/Struktur einer Szene machen, aber Platz lassen für Veränderung	x	x

5. Boal: Szenen noch einmal überarbeiten und vorspielen	x	-
6. Boal: Verbote und Regeln der Gesellschaft in der Szenearbeit gezielt übergehen/brechen	x	-
7. Boal: Andere Verhaltensweisen und Gefühle zeigen, als im Alltag zugelassen werden	-	x
8. Boal: Aufhebung der Grenze lehrende/lernende Person	x	-
1. Johnstone: Aufforderung nicht originell zu sein	-	x
2. Johnstone: Angstfreies Arbeiten: Ermutigung Übungen zwangfrei auszuprobieren	x	x
3. Johnstone: Regeln einsetzen, um eine Basis für die Handlung zu schaffen	x	x
4. Johnstone: Regeln an die Gruppe anpassen	x	x
5. Johnstone: Entscheidungsfreiheit geben: Regel umsetzen oder brechen	-	-
6. Johnstone: Ermutigung dazu, Regeln und Gesetze zu brechen	-	-
7. Johnstone: Richtungsweisende Vorschläge und Anleitungen geben	x	x
8. Johnstone: Unterbrechungen, um auf das Nicht-Einhalten von Regeln hinzuweisen	-	x
9. Johnstone: Nicht Vorspielen	x	x
1. Boal, Johnstone: Impulse und Konflikte setzen um Szenearbeit voranzutreiben	x	x
2. Brecht, Boal: Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen	x	-
3. Boal, Johnstone: Verhalten auf der Bühne an die direkte Reaktion des Publikums anpassen	-	x
4. Boal, Johnstone: Lösungsansätze auf das reale Leben übertragen	-	x
ZS: Zuschauer_innen DS: Darsteller_innen SL: Spielleitung - kommt in den Beobachtungen nicht zur Anwendung x kommt in den Beobachtungen zur Anwendung		

Jene Aspekte, die sich in der Themenmatrix finden lassen, werde ich nun exemplarisch beschreiben. Spreche ich hier von Publikum oder Zuschauer_innen, meine ich immer die

Teilnehmer_innen, die gerade nicht selbst spielen, sondern das Geschehen bewusst beobachten und kein fremdes Publikum.

3.3.1. Auswertung der Thesen Bertolt Brechts

1. Brecht: Zuschauer_innen üben Kritik an dem Gesehenen, beurteilen und wägen das Verhalten ab

Diese These zeigt sich in einer Situation aus dem Wildwechsel des Dschungels, in der Aurelina Bücher Zettel austeilte, auf die die Teilnehmer_innen verschiedene Häuserformen aufschreiben sollen. Danach werden die Zettel gemischt und eine Häuserform, die auf einem fremden Zettel steht, soll pantomimisch dargestellt werden. Die klare Regel dabei lautet, dass die Teilnehmer_innen zuerst die Person auf der Bühne während ihrer Darstellung beobachten sollen. Erst danach dürfen sie ihre Meinungen kundtun (siehe 4. Brecht).

Die Teilnehmer_innen beurteilen die Aufgabe verbal als sehr schwer. Also beginnt Bücher und zeigt vor (siehe 9. Johnstone). Als die erste Person auf der Bühne fertig mit Zeigen ist, herrscht Stille. Bücher gibt Hilfestellungen: „Sie ist direkt reingegangen und was hat sie da gezeigt?“ Somit schult sie die Beobachtung der Teilnehmer_innen.

2. Brecht: Spielleitung geht auf die Themen der Spielenden ein

Im Workshop der Offenen Burg lässt sich dieser Aspekt nicht erkennen. Sehr wohl jedoch werden im Spielclub des Dschungels Themen der Spielenden aufgegriffen. Dadurch, dass eine prozessorientierte Arbeitsweise gewählt wurde, die sich an den Spielenden orientiert, kommen deren Themen oft in den Vordergrund. Dies zeigt sich am Fokus auf die Sprachen, die von den Teilnehmer_innen gesprochen werden, an deren besuchten Urlaubsorten die Einfluss auf den Prozess nehmen oder direkt im Aufgreifen von Themen, die die Teilnehmer_innen beschäftigen (Bsp.: Umgang mit Smartphones, siehe 6. Boal und 3. Boal, Brecht).

3. Brecht: Körperhaltungen als Technik zur Charaktergestaltung

Dieser Aspekt spielt im Workshop der Offenen Burg keine Rolle. Aurelina Bücher hingegen schlägt zur Gestaltung von Rollen Körpertechniken vor (siehe 5. Boal).

4. Brecht: Konkrete Vorgabe von Regeln und Techniken, die einzuhalten sind

Bei Spielen und Übungen kommt diese These bei beiden Formaten zum Einsatz.

Als in einer Einheit des Wildwechsels zum zweiten Mal das Spiel „Swish – Boing – Pau“ gespielt wird, das von Sebastian Thiers eingeführt worden ist, weist Aurelina Bücher kein besonderes Augenmerk auf die Einhaltung der Regeln auf. Ihr scheinen diese nicht ganz klar zu sein. Trotzdem will sie das Spiel erneut mit der Gruppe spielen. Deshalb werden die Regeln zu Beginn kurz in der Gruppe diskutiert. Bücher unterbricht die Diskussion mit den Worten: „Ach fangen wir doch einfach an!“. Auch im Spiel selbst scheidet Bücher früh aus und lässt die Teilnehmer_innen einfach machen. Hier zeigt sich, dass auf die Genauigkeit der Einhaltung der Regeln kein besonderer Wert gelegt wird. Im Gegensatz dazu weist sie bei der Improvisations-Übung im Café (siehe 3. Boal) mehr Einsatz zur Einhaltung der Regeln auf. Es sollen sich zuerst zwei Teilnehmer_innen unterhalten und dann eine dritte als Kellnerin dazu kommen. Als eine Gruppe fertig ist sagt sie: „Wir haben nicht erfahren wo ihr wart, überhaupt nicht.“ Somit wurde das Ziel der Übung nicht erfüllt und die Regel gebrochen.

Beim Workshop der Offenen Burg achtet Manzano akribisch genau darauf, dass alle Regeln, die sie gibt, eingehalten werden.

5. Brecht: Kollektives Arbeiten an der Inszenierung

Da am Ende des Workshops kein Produkt entsteht, trifft diese These offensichtlich nicht auf die Werkstatt der Offenen Burg zu. Im Wildwechsel hingegen wird durch das Aufgreifen der Themen der Jugendlichen gemeinsam an der Inszenierung gearbeitet. Auch wenn das Script, das nach der Halbzeit des Spielclubs entsteht, von Aurelina Bücher geschrieben wird, lässt sie Platz für Textausschnitte der Teilnehmer_innen.

6. Brecht: Fehler aufzeigen, aber nicht berichtigen

In Aurelina Büchers Arbeit zeigt sich dieser Aspekt nicht so deutlich wie in Anna Manzos. Ein Beispiel ist eine Übung, die zur Festigung der Gruppe dienen soll. Hier sollen die Teilnehmer_innen in zwei Gruppen hintereinander, während die gerade nicht darstellende Gruppe als Publikum fungiert, einen Kreis, eine Linie und einen Haufen darstellen, ohne direkte Vorschläge als Einzelperson zu machen. Während der Übung zeigt sich, dass ein Junge die Führung zu übernehmen scheint. Manzano wirft Kommentare ein, ohne das Szenario zu unterbrechen: „Schaut, dass es keinen Anführer gibt.“, „Versucht keine Angebote zu machen, sondern nur zu schauen was passiert.“. Somit zeigt sie Fehler

auf, lässt diese aber von der Gruppe selbst berichtigen, ohne direkt einzugreifen.

7. Brecht: Krisen gemeinsam lösen

Bei einer Übung während des Workshops tritt eine der jüngeren Teilnehmerinnen auf die Bühne. Sie soll ein Gerät erklären, das nur von einem Sessel dargestellt wird. Sie startet auf Gibberish, sagt ein paar Wörter und stockt. Schweigen und kurzes Stottern sind die Folge. Es scheint, als hätte es ihr die Sprache verschlagen. Eine für mich als unangenehm empfundene Pause, in Mitten des zuvor regen Szenen-Geschehens, tritt ein. Anna Manzano zögert nicht lange, steht auf und drückt der Teilnehmerin als Hilfestellung einen Sessel in die Hand. Sie nutzt also ihre Position als Spielleiterin, um das Spiel zu unterbrechen und der Teilnehmerin aus der misslichen Lage zu helfen. Diese nimmt das Angebot dankend an, stottert noch ein paar Worte auf Gibberish, die von der Übersetzerin als Verabschiedung gedeutet werden und verlässt lächelnd die Bühne. Durch ihr Eingreifen löst Manzano die Krise gemeinsam mit der Teilnehmerin, da sie ihr eine Hilfestellung anbietet, die Szene aber trotzdem von ihr beenden lässt.

Auch im Dschungel werden Krisen gemeinsam gelöst, wie zum Beispiel eine Situation in der eine Teilnehmerin fragt, warum sie als nächstes auf die Bühne muss (siehe 5. Boal). Aurelina Bücher löst die Krise indem sie klar macht, dass das keine Bestrafung ist, sondern etwas Schönes, wenn man Vorzeigen darf und man dabei nichts falsch machen kann.

8. Brecht: Prozessorientiertes Arbeiten

Prozessorientiertes Arbeiten findet sich in beiden Formaten. Sowohl im Wildwechsel, als auch in der Werkstatt Sprache und Theater bauen die Übungen aufeinander auf, das Interesse der Teilnehmer_innen wird berücksichtigt und auch Angebote, Gefühle, Äußerungen der Teilnehmer_innen, seien nun explizit oder unterschwellig vorhanden, werden selten übergangen, sondern in weiterer Folge verwendet.

Durch das Zulassen von Vorschlägen der Teilnehmer_innen, wie es Anna Manzano beim Theatersport ermöglicht, können überraschende Momente geschaffen werden, die auch sie nicht planen kann und den Prozess vorantreiben. Im Dschungel lässt sich das prozesshafte Arbeiten noch stärker erkennen, da Bücher die Angebote so wählt, dass sie zum Thema passen, aber noch keinen konkreten Ablauf vorgibt. Sie greift dabei die Themen der Jugendlichen auf und schafft so einen freien Prozess, der in ein Ergebnis mündet.

9. Brecht: Eigenen Raum für die Probenarbeit, fernab der großen Bühne

Siehe Kapitel 3.2. Beschreibung der Theatervermittlungsangebote.

3.3.2. Auswertung der Thesen Augusto Boals

1. Boal: Auflösen der Trennung zwischen Zuschauer_innen und Darsteller_innen

Innerhalb meiner Beobachtungen des Spielclubs Wildwechsel, wurde in Szenenimprovisationen immer klar zwischen Publikum und Bühne unterschieden. Erst nach der gezeigten Szene durften sich die zuschauenden Teilnehmer_innen zu Wort melden und das Gezeigte beschreiben und beurteilen (siehe 1. Brecht). Im Workshop der Offenen Burg hingegen, gab es Spiele, in denen das Publikum direkt aktiv werden und die Szene ablösen konnte. Zum Beispiel geschah das in einer Improvisationsübung, in der immer zwei Personen auf der Bühne stehen. Die erste sollte die Szene mit den Worten „Schau da ist...“ (ein Wort einsetzen) beginnen und die zweite mit „Ja und...“ fortfahren. Der weitere Verlauf der Szene sollte ungeplant entstehen. Wenn eine Person im Publikum klatscht, darf sie eine auf der Bühne befindliche Person ablösen und eine neue Szene beginnen. Anna Manzano achtet dabei sehr genau darauf, ob der vorgegebene Text richtig gesprochen wird (siehe 4. Brecht). Eine weitere Funktion des Publikums bei dieser Übung ist, dass sie sich räuspern dürfen, wenn das Angebot, das die erste Person gemacht hat, von der zweiten nicht angenommen wurde. Das Verhalten des Publikums beeinflusst also jenes auf der Bühne direkt (siehe 3. Boal, Johnstone). Zudem üben die Zuschauer_innen eine kritische Haltung beim Beobachten, anstatt sich von den Gefühlen auf der Bühne mitreißen zu lassen. Dies läge im Interesse Brechts (siehe 1. Brecht).

2. Boal: Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung

Sowohl die Selbst- als auch die Fremdbeobachtung wird in beiden Formaten geschult. Da sich bei vielen Improvisationsübungen die gerade nicht darstellenden Teilnehmer_innen am Rand befinden und das Geschehen beobachten, werden die Darsteller_innen fremdbeobachtet. Die Selbstbeobachtung wird durch Feedback am Gezeigten und durch Wiederholungen geschärft.

Anna Manzano spielt in mehreren Einheiten Theatersport mit den Teilnehmer_innen. Die Übung besteht darin, einen schauspielerischen Tod in einer Minute darzustellen. Vier Personen haben eine Minute Zeit, um jemanden auf der Bühne sterben zu lassen und dabei nur Gibberish zu sprechen. Zuvor bekommen sie zwei Personen und einen Ort zugewiesen.

Wenn die Minute vorbei ist, bewerten die anderen, ob die Vorgaben erfüllt worden sind. Dazu werden Punkte vergeben. Manzano ermutigt während des Theatersports die Teilnehmer_innen dazu möglichst genau in der Darstellung zu sein, die durch die strengen Regeln hervorgehoben wird: Punkte gibt es nur wenn Donald Trump auch als solcher erkannt wird (siehe 4. Brecht). Sie fragt ins Publikum: „Habt ihr die Person erkannt?“ Zögerliches Schulterzucken ist die Antwort. „Also eher nein?“ Kopfschütteln. „Dann kriegt ihr dafür keinen Punkt.“ Somit fördert sie die Aufmerksamkeit der Zuseher_innen, aber auch der Darsteller_innen, durch Selbst- und durch Fremdbeobachtung. Sie sagt nicht die für sie richtige Antwort, sondern lässt zuerst das Publikum sprechen, bevor sie berichtigt und ergänzt (siehe 6. Brecht). Die Zuschauer_innen nehmen so aktiv am Geschehen teil. Sie sind also nicht wie in Brechts Theorien bloße Beobachter_innen, sondern Mitgestalter_innen der Szenen. Sie können Vorschläge einbringen und das Gesehene bewerten. (siehe 3. Boal, Johnstone)

3. Boal: Dargestelltes wird nicht auf Wahrscheinlichkeit untersucht, sondern für wahr genommen

Ein Beispiel hierfür wäre die Improvisations-Übung, die im Spielclub des Dschungels durchgeführt wurde. Zwei Personen treffen sich im Café und berichten über ihren Urlaub. Dabei darf das besuchte Land nicht benannt werden. Eine Teilnehmerin fragt: „Warum kann man das Wort nicht sagen?“. Aurelina Bücher antwortet: „Es kommt einfach nicht raus, es geht nicht.“ Diese Situation ist nicht wahrscheinlich, wird aber für wahr genommen. Ebenso werden die Urlaubsorte und die Geschehnisse der Teilnehmer_innen dabei nicht auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft, sondern einfach als wahrhaftig hingenommen.

4. Boal: Vorgabe zu Regeln/Struktur einer Szene machen, aber Platz lassen für Veränderung

Beim Workshop der Offenen Burg wurden die Regeln, die die Struktur einer Übung vorgeben, meist recht klar und streng gewählt. Platz für Veränderung der Regeln blieb dabei kaum. Erweiterungen geschahen durch die Leitung. Trotzdem wurde die Struktur dynamisch gewählt, sodass Platz für Kreativität in der Gestaltung der Szene blieb. Bei der Szenenimpro „Schau da ist...“ wurde der Impuls, die Regel um das Spiel zu beginnen, klar definiert. Alles weitere konnte offen gestaltet werden.

In meinen Beobachtungen des Spielclubs am Dschungel wurden Strukturen, die eine Szene ausmachen, zum Beispiel das Überreichen eines Geschenks, auf das mit Freude reagiert

werden sollte, klar definiert. Was das Geschenk ist und wie die Szene verläuft ist dabei jedoch den Teilnehmer_innen frei überlassen.

5. Boal: Szenen überarbeiten und noch einmal vorspielen

Die Gruppe des Spielclubs im Dschungel hat sich gemeinsam das Stück „365+“ angesehen. In der nachfolgenden Einheit bekamen alle Teilnehmer_innen zwei Zettel und sollten zwei Sätze darüber aufschreiben, was sie über das Stück denken oder was ihnen besonders gut bzw. gar nicht gefallen hat. Danach wurden die Zettel gemischt und jede Person bekam den Zettel einer_eines anderen Teilnehmenden. Nun sollten sie das Geschriebene pantomimisch darstellen. Als die Improvisation startet, gibt Aurelina Bücher einen Tipp: „Wenn ihr wisst von wem der Zettel ist, versucht die Person mit einfließen zu lassen.“ Die Teilnehmer_innen im Publikum sollen währenddessen nichts sagen oder unterbrechen, sondern danach in einem Gespräch ihre Meinungen kundtun. Die Aufgabenstellung scheint den Teilnehmer_innen jedoch nicht ganz klar zu sein. Also zeigt Aurelina Bücher die erste Karte vor. Bücher: „Versucht herauszufinden von wem der Zettel ist!“ Bücher richtet sich auf der Bühne die Haare, wie das eine Teilnehmerin schon des Öfteren getan hat. Sie summt und singt das Lied, das im Stück vorkam: „we can be heroes just for one day“. Bücher: „Wer war ich?, Wie fand ich’s?“ Eine Teilnehmerin nennt den Namen einer anderen: „Aber ... (die dargestellte Teilnehmerin) hat ja nicht gesungen, wieso hast du sie so gespielt?“ Bücher antwortet: „Weil sie das aufgeschrieben hat. Man kann gar nichts falsch machen.“ Durch die Betonung, dass nichts falsch gemacht werden kann, scheint sie den Druck von den Teilnehmer_innen nehmen zu wollen, wie es auch Johnstones Intention ist (siehe 2. Johnstone). Nun ist eine andere Teilnehmerin dran. Doch diese schafft es nicht, ernst zu bleiben, sie lacht die ganze Zeit. Bücher greift ein und ermutigt sie, die Szene zu wiederholen: „Mach nochmal. Im Moment sehe ich nur die ...(Name der Teilnehmerin, die gerade darstellt), die lacht. Ich möchte schon allein am Gang sehen wer du bist.“ Somit fordert sie von der Teilnehmerin, wie es auch Boal vorschlägt, die Szene zu überdenken und noch einmal zu spielen (siehe 5. Boal). Durch die Betonung auf das Zeigen des Ganges, schlägt sie Körpertechniken vor, die eine Rolle beschreiben (siehe 3. Brecht), sie gibt Anregungen, wie das Zur Schau Gestellte aussehen soll, gibt also richtungsweisende Vorschläge und Anregungen (siehe 7. Johnstone). Danach fordert Bücher eine Teilnehmerin auf, das Gesehene zu beschreiben. Diese antwortet bestürzt: „Warum ich? Hab ich irgendetwas falsch gemacht?“ Bücher besänftigt sie lächelnd: „Nein. Das ist doch keine Bestrafung!“ Hier könnte man annehmen, dass sie versucht einen urteilenden, kritischen

Blick bei den Teilnehmer_innen zu schulen, wie es auch Brecht vorschlägt (siehe 1. Brecht). Auch bei einer anderen Teilnehmerin macht Aurelina Bücher darauf aufmerksam, dass der Gang und die Haltung der Person eine wichtige Rolle in der Darstellung spielen. Die Teilnehmerin ändert nur ihre Frisur und spielt eine kurze Szene. Bücher fragt: „Kannst du noch einen Gang dazu machen?“. Somit lenkt sie den Fokus auf Körperlichkeiten der zu zeigenden Personen (siehe 3. Brecht).

Im Workshop der Offenen Burg findet kein Überarbeiten der Szenen statt. Die zusehenden Teilnehmer_innen üben zwar Kritik, aber diese wird nicht in der Wiederholung umgesetzt, sondern soll in einer neuen Szene verarbeitet werden.

6. Boal: Verbote und Regeln der Gesellschaft in der Szenenarbeit gezielt übergehen/brechen bzw.

3. Boal, Brecht: Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen

Gegen Ende einer Einheit des Spielclubs am Dschungel, kommt eine Diskussion über das Verhalten von Jugendlichen im Umgang mit Smartphones auf. „Alle glauben, dass unsere Generation die ganze Zeit am Handy sitzt, das stimmt aber gar nicht.“ sagt eine Teilnehmerin, worauf eine andere antwortet: „Alles Stereotype!“, eine weitere mischt sich ein: „Alle Erwachsenen denken das!“ Die erste antwortet: „Sie meinen, unsere Generation weiß gar nicht was Langeweile ist.“ Aurelina Bücher mischt sich in das Gespräch ein: „Sagen die Lehrer, dass ihr handysüchtig seid?“. Da die Teilnehmer_innen das Thema so zu beschäftigen scheint, wird es aufgegriffen und soll in einer Improvisations-Übung dargestellt werden. Eine Person ist der_die Lehrer_in, eine andere der_die Schüler_in, der_die beschuldigt wird handysüchtig zu sein. Alle Teilnehmer_innen wollen unbedingt an die Reihe kommen und eine Szene spielen. Es ist also ein gesellschaftliches Thema, das in den Theaterkurs aufgenommen wird. Dabei werden Regeln der Schule thematisiert und gebrochen. Dadurch, dass die Jugendlichen auch einmal die Rolle des_r Lehrenden einnehmen können, geschieht eine Aufhebung der Grenze zwischen den Machtpositionen (siehe 8. Boal). Zudem wird auf ein Thema eingegangen, das von den Spielenden kommt (siehe 2. Brecht).

In der Werkstatt der Offenen Burg kommt dies in solchem Maße nicht zur Geltung. Es werden eher zufällig gesellschaftsaktuelle Themen in der Improvisation behandelt, jedoch nicht gezielt die Themen der Teilnehmer_innen aufgegriffen oder Regeln der Gesellschaft in den Fokus gerückt und gebrochen.

7. Boal: Andere Verhaltensweisen und Gefühle zeigen, als im Alltag zugelassen

Natürlich kommen in beiden Formaten Gefühle in Improvisations-Übungen zum Vorschein, die in dargestellten Alltagsszenen, würden sie im realen Leben vorkommen, nicht zugelassen würden. Deziert aufgefördert wurden die Teilnehmer_innen dazu jedoch nicht. Es zeigten sich auch keine besonders ungewöhnlichen Situationen in denen anders reagiert werden sollte, als es die Gesellschaft oder das Selbst zulassen würde.

3.3.3. Auswertung der Thesen Keith Johnstones

1. Johnstone: Aufforderung nicht originell zu sein

Anna Manzano betont immer wieder, dass es wichtig ist, nicht originell sein zu wollen, sondern das was geschieht auf sich wirken zu lassen und darauf zu reagieren. Am Anfang der dritten Einheit bringt sie drei Schilder mit, auf denen steht: „Scheitert grandios“, „Sag ja oder ja und“ und „Sei weder lustig noch originell“. Hier treten gleich mehrere wichtige Aspekte von Johnstones Arbeit auf. Er versucht seinen Teilnehmer_innen die Angst zu nehmen, etwas falsch zu machen oder zu scheitern (siehe 2. Johnstone). Weiters fordert er sie dazu auf, nicht absichtlich lustig oder originell zu sein. Indem Manzano diese Anliegen auf Schildern zur Schau stellt, werden sie an die Teilnehmer_innen vermittelt.

Später in dieser Einheit wird Theatersport gemacht. Die Vorschläge aus dem Publikum sind meist reale Personen, wie Donald Trump oder Sebastian Kurz. Auch ein Astronaut wird vorgeschlagen. Die Orte, die die Teilnehmer_innen wählen, sind ausgefallener wie Mars, Fußballstadion etc. und möglichst nicht zu den Figuren passend. Als eine Teilnehmerin aus dem Publikum den Ort Supermarkt vorschlägt, lobt Manzano: „Jetzt versucht ihr nicht mehr originell zu sein.“

2. Johnstone: Angstfreies Arbeiten: Ermutigung Übungen zwangfrei auszuprobieren

Die Betonung darauf, dass nichts falsch gemacht werden kann, findet sich in Aurelina Büchers und Anna Manzanos Arbeit. Manzano spricht vor allem in den offenen Reflexionsrunden darüber, dass sie den Teilnehmer_innen die Angst nehmen will auf die Bühne zu gehen und sie durch das Aufzeigen von Fehlern nicht verschrecken möchte.

3. Johnstone: Regeln einsetzen, um eine Basis für die Handlung zu schaffen

Diese Methode wird von Manzano in der Werkstatt der Offenen Burg oft genutzt. Ein Beispiel ist eine Übung, in der sie die Teilnehmer_innen in Dreiergruppen einteilt und die

handlungsgebende Regel einsetzt: Ihr wollt euch alle auf diesen Stuhl setzen, aber es funktioniert einfach nicht. Auch beim Theatersport, der oft gespielt wird, gibt es Regeln, die zu einer Handlung führen: Es ist eine Minute Zeit, zwei Personen müssen vorkommen und es muss jemand sterben. Durch die Vorgabe dieser Regeln ist eine Basis für eine Szene geschaffen.

Auch Aurelina Bücher nutzt Regeln, um Handlungen zu generieren. Beispielsweise wird das in einer Improvisationsübung deutlich, in der eine Person der anderen ein Geschenk überreichen soll. Die erste Person darf bestimmen, was das Geschenk ist und die zweite muss sich darüber freuen. Das sind die klaren Regeln des Spiels. Zusätzlich gibt sie richtungsweisende Vorschläge und Anleitungen (siehe 7. Johnstone): Bücher unterbricht das Spiel und ermutigt die Teilnehmer_innen mehr Informationen in das Gespielte zu bringen: „Was für ein Wellnessbad? Wo ist das?“. So schult sie die Genauigkeit der Teilnehmenden und bringt mehr Inhalt für einen Dialog.

4. Johnstone: Regeln an die Gruppe anpassen

Bücher passt Regeln an die Gruppe an, lässt diese aber auch anpassen. Zum Beispiel beim Spiel „Swish-Boing-Pau“ ist ihr Vorgehen so, dass sie die Regeln gemeinsam mit der Gruppe bespricht und diese, nicht ihre eigenen, anwendet (siehe 4. Brecht).

5. Johnstone: Entscheidungsfreiheit geben: Regel umsetzen oder brechen sowie

6. Johnstone: Ermutigung dazu, Regeln und Gesetze zu brechen

Diese beiden methodischen Vorgänge der Spielleitung habe ich in keinem der beiden Formate beobachtet.

7. Johnstone: Richtungsweisende Vorschläge und Anleitungen geben

Aurelina Bücher gibt einen richtungsweisenden Vorschlag zum Beispiel in jener Improvisationsübung, in der die Teilnehmer_innen verschiedene Häuserformen darstellen sollen. Sie erweitert die Übung, indem sie Zettel mit Aufgaben verteilt, die sie auf der Bühne darstellen sollen. Eine Teilnehmerin soll zeigen, dass es kalt ist. Die Teilnehmerin setzt die Aufgabe aber nicht um. Bücher sagt: „Vielleicht geht man raus und merkt dann erst, dass es kalt ist.“ Die Bemerkung hilft und die Teilnehmerin reibt sich fröstelnd die Schultern.

Anna Manzano greift beispielsweise in eine Szene ein, in der zwei Expert_innen über das Thema Sex auf Gibberish sprechen und zwei andere das Gesagte übersetzen sollen. Da

diese jedoch nur über das Schreiben eines Buches streiten, sagt Manzano: „Schaut, dass ihr ein bisschen vom Konflikt loskommt und zum Thema kommt.“ Sie leitet also die Szene in eine Richtung, ohne direkte Vorgabe zu machen, was konkret zu tun sei. (siehe 1. Boal, Johnstone).

8. Johnstone: Unterbrechungen, um auf das Nicht-Einhalten von Regeln hinzuweisen

Aurelina Bücher unterbricht ein Spiel oder eine Übung nicht gezielt, um auf das Nicht-Einhalten einer Regel hinzuweisen. Meist tut sie das ohne starken Bruch. Bei Anna Manzano hingegen ist es von Wichtigkeit, dass die Teilnehmer_innen alle Regeln strikt befolgen, sonst unterbricht sie die Übung. Ein Beispiel dafür ist die erste Improvisationsübung, die Manzano mit der Gruppe durchführt. Die Teilnehmer_innen sollen ein Tuch mit den Worten „Das ist für dich“ weitergeben und mit den Worten „Oh danke“ annehmen. Halten die Teilnehmer_innen sich nicht an die vorgegebenen Worte, unterbricht Manzano das Spiel und weist auf den Fehler hin (siehe 4. Brecht).

9. Johnstone: Nicht vorspielen

Sowohl Manzano, als auch Bücher zeigen Übungen vor. Sie spielen jedoch nicht eine konkrete Handlung, Körpertechnik oder Figur vor, die nachgespielt werden muss.

1. Boal, Johnstone: Impulse und Konflikte setzen, um Szenenarbeit voranzutreiben

Dieses „Werkzeug“ einer_eines Theaterpädagog_in wird von beiden Leiterinnen in ihrer Arbeit genutzt. Im Wildwechsel geschieht das zum Beispiel bei der spontanen Improvisationsübung, in der Aurelina Bücher die Teilnehmer_innen auffordert eine Szene zwischen Lehrer_in und Schüler_in darzustellen. Während einer Szene ruft Bücher in das Geschehen: „piep piep piep, dein Handy klingelt!“, um das Dargestellte voranzutreiben. Ein weiterer Impuls, der von ihr gesetzt wird, ist, als sie einem Teilnehmer sagt: „Du hast wirklich eine Sucht, du kannst nicht aufhören zu spielen!“.

Im Workshop der Offenen Burg erweitert Anna Manzano Übungen oft durch Impulssetzungen. Das zeigt sich zum Beispiel bei einem Spiel mit Statuen. Manzano holt dabei eine freiwillige Person auf die Bühne, diese soll eine Statue formen. Manzano erklärt das Spiel. Eine Person soll auf Gibberish die Statue erklären, eine andere das Gibberish möglichst präzise ins Deutsche übersetzen. Manzano beginnt einen Satz: „Wir haben hier..“ Pause, um auf ein Wort aus dem Publikum zu warten, „...eine Apfelpflückmaschine!“ ruft ein Teilnehmer. Eine weitere Person wird gebeten die Expertin

darzustellen. Manzano übersetzt das Gibberish. Sie wird somit für einen kurzen Moment Teil des Spiels. Der Rahmen wird zwar kurz verbal besprochen, Manzano steht dabei jedoch schon auf der Bühne und wird zum Teil des Spiels. Auch sie setzt sich der Überraschung aus, da sie nicht weiß, dass die Statue zur Apfelpflückmaschine wird. Später wird die Übung durch eine Impulssetzung von Manzano ausgeweitet. Sie unterbricht die Szenerie, stellt einen Sessel auf die Bühne und sagt: „Ein neues Beautygerät.“ Jetzt soll also keine Statue mehr erklärt, sondern aus einem Sessel ein anderer Gegenstand gemacht werden (siehe 3. Johnstone). Es sind keine großen Erklärungen notwendig, der Spielfluss soll erhalten bleiben, der Rahmen soll nur erweitert und nicht gebrochen werden. Durch das Einführen dieser neuen Regel ist die Imagination der Teilnehmer_innen noch stärker gefordert. Es findet eine Erweiterung des Spiels durch das Geben eines Impulses statt. Kurz danach weitet Manzano die Übung noch mehr aus. Eine Person soll sich hinter den_die Expert_in stellen und das Gesagte gestikulierend untermalen.

Hier benutzt Manzano also zweimal ihr „Werkzeug“ der Unterbrechung, um das Spiel durch Impulse zu erweitern, nicht wie sonst, um Fehler aufzuzeigen (siehe 8. Johnstone).

2. Boal, Brecht: Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen

Dieser Aspekt wird von Anna Manzano nicht direkt angestrebt. Sie initiiert keine Übungen bei denen gezielt an politischen Themen gearbeitet werden soll.

Im Wildwechsel hingegen lautet das Thema, das den Kurs umrahmt, Globalisierung, und wird kritisch mit den Teilnehmer_innen behandelt.

3. Boal, Johnstone: Verhalten auf der Bühne an die direkte Reaktion des Publikums anpassen

Eine Übung, die ich im Workshop der Offenen Burg beobachtet habe, trifft jene Aufgabenstellung, die sich sowohl in Boals als auch in Johnstones Theorien findet: Anna Manzano möchte eine Übung aus dem Clowen machen. „Ich brauche acht Freiwillige, die wirklich motiviert sind, es wird eine stressige Übung!“ Trotz der vorwegnehmenden Ankündigung melden sich zumindest sieben Freiwillige, die sich am provisorischen Bühnenbereich versammeln. Die anderen setzen sich auf Stühle und bilden das Publikum. Die Personen auf der Bühne können machen was sie wollen, es gibt keine Regeln. Das Ziel ist es, die lustigste Person auf der Bühne zu sein. Die Zuschauer_innen zeigen immer auf die Person, die sie gerade am lustigsten finden. Das Feedback findet also direkt statt. Es muss keine Unterbrechung vorgenommen werden, sondern die Darsteller_innen erkennen

die Reaktionen des Publikums sowohl durch dessen Lachen, als auch durch den ausgestreckten Arm. Sie können direkt darauf reagieren.

Im Gespräch danach bespricht Manzano mit den Teilnehmer_innen die Wirkungsmechanismen dieser Übung: „Dieses Spiel ist super, weil man erst mal Sachen macht, die man sonst nicht macht und zweitens weil man sofort merkt was funktioniert und was nicht.“ Es ist also ein direktes Feedback des Publikums möglich, ohne unterbrechen zu müssen. Einer der Teilnehmer sagt: „Schreien funktioniert.“ Manzano fragt: „Ist das so?“ Die anderen schütteln den Kopf. Auch wenn es die Aufmerksamkeit holt, ist es nicht gleich am Lustigsten. Manzano sagt: „Es funktioniert, wenn sich eine Geschichte entwickelt, wenn's einen roten Faden bekommt.“ Indem Manzano nachfragt und nicht berichtigt, zeigt sie Fehler auf, ohne ein klares Urteil zu fällen und lässt damit den Teilnehmer_innen die Möglichkeit das Gesagte zu überdenken und zu korrigieren (siehe 6. Brecht).

Im Spielclub des Dschungels passiert diese Form des direkten Feedbacks nicht. Natürlich können die Darsteller_innen die Reaktionen der Zusehenden durch deren Lachen oder deren Gesichtsausdrücke erkennen, aber eine Übung zur direkten Reaktion gibt es nicht. Das Feedback gibt es erst nach den gespielten Szenen und dient vor allem dazu, die Aufmerksamkeit der Zusehenden zu fördern (siehe 1. Brecht).

4. Boal, Johnstone: Lösungsansätze auf das reale Leben übertragen

Dieser Punkt ist kaum möglich einer Analyse zu unterziehen, da es schwierig ist, die Auswirkungen des theaterpädagogischen Angebots auf das reale Leben der Menschen zu untersuchen. Der Wille der Leitung, dass der Theaterkurs nicht nur für den Moment wirken soll, zeigt sich jedoch bei Anna Manzano in der Offenen Burg. Am Ende der letzten Einheit stellt sie beispielsweise die Bitte an die Teilnehmer_innen, ihr eine Sache zu nennen, die sie aus der Werkstatt mitnehmen würden. Auch im Gespräch mit mir sagt sie: „Ich will, dass die Teilnehmer lernen aus sich hinauszugehen“. In der ersten Einheit äußern die Teilnehmer_innen Wünsche, was sie sich vom Angebot erwarten. Hier fällt das Wort oft auf Flexibilität. „Ich will flexibler in der Sprache werden. Spontanes auf mich zukommen lassen und nicht zu viel reflektieren müssen.“ Hier scheint also der Wunsch mitzuschwingen, das Gelernte auch auf den Alltag zu übertragen. Dieser zeigt sich außerdem in einer Aussage während eines Gesprächs zwischen Manzano und mir: „Die Leute sollen was davon haben, sie sollen etwas über Bühnenkunst und über sich selbst erfahren. Außerdem sollen sie reflektieren, was sie da gerade erleben.“

Allgemein lässt sich feststellen, dass auch wenn die beiden Leiterinnen eine unterschiedliche Arbeitsweise zeigen, sich diese in einigen Punkten überschneidet. Im nächsten Kapitel soll genauer erläutert werden, was das nun für den Umgang mit Regeln und Freiheiten bedeutet.

4. Erkenntnisse

4.1. Resümee I: Grenzen der Partizipation

In der Anwendung von theaterpädagogischen Angeboten lassen sich Formen feststellen, die mit dem Umgang von Regeln und Freiheiten in Verbindung stehen. Unterschiedliche Philosophen, die sich, wie ausgeführt, mit dem Begriff der Freiheit auseinandergesetzt haben, sprechen von Bedingungen, die notwendig sind um Freiheit zu erlangen. Der Mensch scheint Regeln zu brauchen, um sich innerlich frei zu fühlen. Dadurch kann er eine Ordnung bzw. eine Struktur erschaffen, innerhalb der er sich frei bewegen kann, die ihm Sicherheit gibt und dadurch zu einer geistigen Freiheit führen kann. Auch die Pädagogik spricht von Rahmen und Regeln, die notwendig sind, um freies Denken und Handeln zu ermöglichen.

Das Ziel der Theatervermittlung an größeren Theatern liegt innerhalb eines Bildungsauftrages, dessen Grundlage kulturelle Bildungsangebote formen. Außerdem ist der Theatervermittlung das Interesse des Fortbestandes der Theaterbetriebe inhärent. Durch die Ausweitung der Zielgruppen können ökonomische Vorteile geschaffen werden. Ein Problem der Partizipation ist das Exkludieren bestimmter Gruppen, das die Theatervermittlung versucht auszugleichen. Dabei werden Angebote gesetzt, die andere Publikumsschichten ansprechen sollen, als jene, die schon ins Theater gehen. Das Burgtheater versucht das zum Beispiel dadurch, dass es Angebote in Bezirken setzt, die nicht überwiegend vom Bildungsbürger_innentum bewohnt werden. Durch diesen Versuch entsteht ein Widerspruch, der sich nicht umgehen lässt: Das Burgtheater, das sich auf seinen Status als größtes Sprechtheater im deutschsprachigen Raum beruft, geht in die peripher gelegenen Bezirke, um den Menschen dort „höhere“ Kunst zu vermitteln. Somit nimmt es sich den Anspruch zu wissen, was Kultur sei und dass diese von den Menschen gebraucht werde. Es ist also ein hochstehender Kunstbetrieb der einem sozial engagiertem Theater, das versucht auch Menschen aus weniger gebildeten Kreisen mit weniger Einkommen Theater zu vermitteln, gegenübersteht. Damit in Verbindung steht die Frage nach dem Angebot kultureller Bildung: Was zählt zu ihr und an wen soll sie vermittelt werden? Das Burgtheater scheint diese Grenzen ausdehnen zu wollen und das kulturelle Angebot durch Theatervermittlung größeren Teilen der Gesellschaft zugänglich machen zu wollen.

Der Versuch die Theaterelite scheinbar aufzulösen, scheint jedoch nicht in allen Bereichen von Bedeutung zu sein. Die Ticketpreise des Burgtheaters zeigen eine Hierarchie, die im Theaterbesuch zu stecken scheint (7 – 59 Euro pro Karte je nach Sitzplatz und Ermäßigung). Die unterschiedlichen Darstellungsversuche des größten Sprechtheaters Österreichs scheinen in einem Paradoxon zwischen dem Bild eines elitären, hochangesehenen Stadttheaters und einer innovativen, egalitären Theatervermittlung, die für alle zugänglich sein soll, zu stecken.

Das Besuchen anderer Bezirke, als nur der zentralen in der inneren Stadt, ermöglicht neue Räume zu erschließen und alte Formen des Theaterraumes aufzubrechen. Durch das Verlassen der klar räumlich vorgegebenen Strukturen des Theaters sind andere Zugänge zur Theaterarbeit möglich. Diese stellen auch das Verhältnis Zuschauer_innen/Darsteller_innen in Frage. Solche neuen Formen zur Raumnutzung finden sich in der Theatervermittlung des Dschungels kaum bis gar nicht. Dafür lässt der Spielplan vermuten, dass immer mehr Wert darauf gesetzt wird, nicht nur professionellen Schauspieler_innen die Möglichkeit zu geben im Dschungel auf der Bühne zu stehen. Die Ticketpreise liegen zwischen 8 und 16 Euro. Es gibt immer freie Platzwahl, es lassen sich also keine gesellschaftlichen Strukturen im Theatersaal feststellen. Bei diesen Überlegungen muss berücksichtigt werden, dass es sich beim Dschungel um ein weitaus kleineres Haus handelt, das speziell für junges Publikum ins Leben gerufen wurde.

In den Partizipationsformaten des Dschungels und des Burgtheaters lässt sich in der Höhe des Mitgliedspreises eine umgekehrte Darstellung feststellen. Ein Spielclub am Dschungel ist um über 100 Euro teurer als an der Offenen Burg.

Partizipation ist immer mit einer Wahl verbunden zu partizipieren oder nicht. Wenn man sich dazu entschließt teilzuhaben, müssen gewisse Regeln befolgt werden. Die Freiheit liegt, um es mit Kierkegaards Ansätzen zu wiederholen, im Entweder-Oder, in der Freiheit der Wahl.²⁶⁵

Für Aristoteles ergibt sich die politische Freiheit daraus, an der Polis teilzuhaben, also demokratisch zu leben.²⁶⁶ In diesem Sinne besteht die Willensfreiheit aus der Möglichkeit an einem Theater zu partizipieren. Diese geschieht laut Tugendhat in Bezug auf das Selbst und seinen Willen, bzw. auf das, was es für gut hält.²⁶⁷ Erachtet es das Partizipieren am Theaterbetrieb als sinnvoll für sich, nimmt es die damit verbundenen Regeln in Kauf.

²⁶⁵ Vgl. Kierkegaard, „Entweder - Oder“, S. 816.

²⁶⁶ Vgl. Aristoteles, „Politische Freiheit“, S. 105.

²⁶⁷ Vgl. Tugendhat, „Willensfreiheit und Determinismus“, S. 45f.

Partizipation wird, wie ausgeführt, in der Politikwissenschaft als Mitbestimmung beschrieben, also als Teilhabe an politischen Entscheidungen. Auf den Theaterbetrieb übertragen ermöglicht sie eine bewusste oder unbewusste Mitsprache an innertheaterlichen Prozessen. Theaterpädagog_innen fungieren dabei im Optimalfall als Vermittler_innen zwischen Publikum und Theater. Das heißt sie geben Wünsche und Vorlieben der Teilnehmer_innen, die diese bewusst oder unbewusst äußern, an Dramaturg_innen und Intendant_innen weiter. Durch das Teilnehmen an Theaterkursen, die in einer Aufführung enden, wird der Spielplan von den Teilnehmenden mitgestaltet. Vor allem dann, wenn die Arbeit als kollektiver Prozess begriffen wird, an dem alle Beteiligten gestalterisch mit tätig sein können.

Partizipationsformate werden von höheren Instanzen ausgerufen. In einer Gesellschaft, die von Eigenverantwortung gekennzeichnet ist, ist Partizipieren für das Subjekt von Wichtigkeit. So stellt es Claire Bishop, wie bereits erwähnt, in ihrem Buch *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*²⁶⁸ dar. Das Subjekt geht also dadurch, dass es partizipiert, mit den Bedingungen, die von oben herab gestellt werden, konform. Das steht nicht im Sinne Freires, der eine subversive Mitbestimmung der Belehrten forderte. Ernst Lange schreibt im Vorwort zu Freiers Buch *Pädagogik der Unterdrückten*:

„Denn auf jeden Fall ist Bildung als Fütterung status-quo-orientierte Bildung. Ihr Ziel ist auf jeden Fall die Anpassung der Lernenden an einen bestehenden gesellschaftlichen Zustand, an bestehende Herrschaftsverhältnisse. Auf jeden Fall wirkt sie der Emanzipation entgegen. Selbst da, wo liberale Ideen, ja revolutionäre Programme eingefüttert werden, ist der Erziehungsvorgang selbst ein Vorgang der Fremdbestimmung, ist er Programmierung in des Wortes heutiger sinisterer Doppelbedeutung.“²⁶⁹

So scheinen sich auch Angebote der Theatervermittlung gesellschaftspolitischen Bedingungen zu unterwerfen bzw. eine Hervorbringung derer zu sein, wie es Alf Hellinger und Jan Deck aufzeigen.²⁷⁰ Dabei stehen Subjektivierungsprozesse im Vordergrund, die auf Authentizität und Individualität bauen. Das teilnehmende Subjekt soll sich selbst für wichtig nehmen und Selbstdarstellung erlernen. Wenn man diese als Haltung der Gesellschaft begreift, können sie nach Foucault als Prinzipien der Gouvernamentalität begriffen werden, wie es auch Johannes Kup beschreibt.²⁷¹

²⁶⁸ Vgl. Bishop, *Artificial Hells*. S. 14.

²⁶⁹ Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*. S. 14.

²⁷⁰ Vgl. Deck, „Paradoxe Verhältnisse.“, vgl. Hellinger, „Kultur(industrielle) Bildung.“

²⁷¹ Vgl. Kup, „Theaterpädagogik im Zeitalter der Partizipation?“, S. 27f.

Der Auftrag kultureller Bildung liegt nicht nur im traditionellen Theater, sondern kann ebenso in Partizipationsformaten gefunden werden. Welche Bildungsangebote vom Theater gestellt werden, liegt jedoch in der Hand der Theater. Auch wenn es Versuche gibt, diese Hierarchien zu durchbrechen, wie zum Beispiel die Dresdner Bürgerbühne²⁷², die mit den Bürger_innen der Stadt Dresden individuelle Themen derer behandelt und auf die Bühne bringt, sehen die meisten Theater wenig Mitspracherecht der Besucher_innen an der Auswahl des Angebots vor. Durch die Auswahl und Darstellung, ergeben sich Formen der Bildung. Dieser sei nach Freire immer das Politische inhärent.

„Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen.“²⁷³

Das Unterdrückende im Bildungswesen scheint heute subtiler als in den 1970er Jahren. Auch der Theatervermittlung liegen hierarchische Strukturen zugrunde, die eine Vermittlung von Expert_innen an Nichtwissende darstellen.

„Fütterung, Besetzung, Manipulation, kulturelle Invasion zerstören die Freiheitsmöglichkeiten des Volkes, auch wenn die Manipulatoren revolutionäre Ziele proklamieren.“²⁷⁴

Was Freire hier aufzeigt, lässt sich auch in der Theaterlandschaft feststellen. Selbst wenn theatervermittelnde Angebote als innovativ und fortschrittlich gelten, bleibt immer der bittere Beigeschmack eines Partizipationsgedankens, der neoliberalen Strukturen dient, die ein Individuum fördern, das selbstständig und freiwillig für den Markt arbeitet und konsumiert. Es fühlt sich dabei zwar als frei, doch die Strukturen und Regeln innerhalb derer es sich bewegt, scheinen sehr eng gefasst zu sein.

Brecht wollte mit seinen Lehrstücken bewusst eine Erziehung der Gesellschaft hervorrufen. Dabei ging es ihm nicht, wie bei Boal und Freire, darum, gesellschaftliche Systeme zu hinterfragen, sondern, wie bereits erwähnt, Theaterspielen dazu zu nutzen, die Teilnehmer_innen nach den Vorgaben der Gesellschaft zu erziehen.²⁷⁵ Die Theatervermittlung solle also zum Werkzeug des Staates werden, um die Erziehung der Teilnehmer_innen zu beeinflussen. Jene Formen lassen sich auch heute noch erkennen, meint Jan Deck. Dabei werden Thematiken wie Migration, Gewaltprävention etc., die für

²⁷² <http://www.staatsschauspiel-dresden.de/buergerbuehne/> (Zugriff: 4.6.2018).

²⁷³ Ebd. S. 17.

²⁷⁴ Ebd. S. 20.

²⁷⁵ Vgl. Steinweg, *Lehrstück und episches Theater*. S. 17.

die Erhaltung eines demokratischen Staates von Wichtigkeit sind, an Kinder und Jugendliche vermittelt. So werden theaterpädagogische Angebote sozialpolitisch genutzt. Er sieht pädagogische Strömungen, die sich mit Selbstbildung befassen, als Möglichkeit des Neoliberalismus, Subjekte zu schaffen, die freiwillig arbeiten und zum Konsum angetrieben werden.²⁷⁶

Auch wenn dies vielleicht nicht in dieser Weise Brechts Ziel war, so nimmt der Staat allein schon durch die Zuteilung von Förderungen Einfluss auf theatervermittelnde Angebote. Erkennen lässt sich das an der Subvention von 160 Millionen Euro vom Bund an die Bundestheater-Holding und etwa 1,3 Millionen Euro der Stadt Wien an den Dschungel. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob es überhaupt möglich ist, ein Angebot darzubieten, das gesellschaftskritischen bzw. für den Staat interessanten Themen entsagt.

Wie bereits erwähnt ist ein Fortbestand der beiden Bühnen nur durch die Gelder des Staates gesichert. Jene Subventionen werden vergeben, wenn der Spielplan, den Thesen zur kulturellen Bildung des österreichischen Bundeskanzleramt²⁷⁷ entspricht. Somit zeigt sich der Einfluss des Staates auf die Theater.

Die Angebote, die ich für meine Analyse herangezogen habe, basieren auf einer freiwilligen Teilnahme. Entscheidet man sich jedoch für die Teilhabe sind Bedingungen zu erfüllen, wie zum Beispiel das Zahlen des Mitgliedsbeitrags. Hier spiegelt sich das Paradoxon klar wider. Einerseits stellen die Theater die Frage nach einem Bildungsangebot, das nicht nur einem elitären Publikum zugänglich ist, andererseits sind Beiträge zu zahlen, die die Teilhabe erst ermöglichen. Besteht also die Willensfreiheit zu partizipieren, müssen erst Vorgaben erfüllt werden, die die Freiheit der Teilhabe einschränken können. Beide Theater bieten zwar die Möglichkeit an, eine Lösung zu finden, falls das Geld nicht vorhanden ist, dies erschwert die Partizipation jedoch trotzdem für Teilnehmer_innen mit weniger Einkommen. Der Mitgliedsbeitrag für einen Spielclub am Burgtheater beträgt 230 Euro, am Dschungel 380 Euro.

²⁷⁶ Vgl. Deck, „Paradoxe Verhältnisse.“ S. 53f.

²⁷⁷ Vgl. Bundeskanzleramt, Sektion für Kunst und Kultur, *Kunst- und Kulturbericht 2016*.

Wie beschrieben geht Theatervermittlung mit dem Wunsch einher ein elitäres Verständnis von Theater abzuschaffen und, wie es beispielsweise der Dschungel auf seiner Website²⁷⁸ beschreibt, Kunst als etwas für alle darzustellen. Dass diese Auflösung der Elite gelingt, kann bezweifelt werden, da unter anderem finanzielle Faktoren noch immer eine Bedingung zur Teilhabe bilden und selbst durch Strategien des Audience Developments kein Programm für ein gesamtösterreichisches Publikum gefunden werden kann.

²⁷⁸ Vgl. <https://www.dschungelwien.at> (Zugriff: 9.3.2018).

4.2. Resümee II: Freiheit und Regeln in der theatervermittelnden Arbeit

Um auf den Umgang mit Regeln und Freiheiten in den von mir beobachteten theatervermittelnden Angeboten schließen zu können, wird zuerst ein Bezug zu den vorhergehenden Analysen hergestellt.

Begonnen wird mit dem Umgang von Freiheit und Regeln in dem von mir beobachteten Workshop der Offenen Burg. Grundsätzlich lassen sich in der Leitung von Anna Manzano klare Regeln erkennen, die auch einzuhalten sind. Die meisten Übungen und Spiele basieren auf strikten Regeln, bei deren Nicht-Einhaltung Manzano darauf aufmerksam macht.

In ihrer Arbeit lassen sich Konzepte Augusto Boals wiederfinden. Beispielsweise durch Spiele bei denen die Teilnehmer_innen in Zuschauer_innen und Darsteller_innen geteilt werden, gelingt es die Grenze zwischen den beiden aufzuheben und verschwimmen zu lassen.²⁷⁹ Alle haben die Möglichkeit jederzeit durch ein ablösendes Klatschen Teil der Darstellung zu werden. Klare Regelungen bilden den Rahmen des Spiels, in dem sich jede_r die Freiheit nehmen kann Teil zu werden. Das kann entweder als aktiver Part der Darstellung oder durch aktive Teilhabe an der Reflexion des Geschehens sein.

Durch das oftmalige Reflektieren in Kleingruppen bzw. der Gesamtgruppe, kann Manzano auf die Wünsche der Teilnehmenden eingehen und somit prozessorientiert im Sinne Brechts arbeiten. Ihre Arbeit ist zudem gekennzeichnet von Techniken und Regeln, die die Spielenden erlernen sollen.

In ihrer Arbeit lassen sich viele Theorien von Keith Johnstone erkennen. Durch die Auswahl der Spiele und Übungen zieht sich das Muster der Improvisation. Dabei nutzt sie Regeln, wie auch Johnstone, dazu, den Geist frei zu machen und nicht originell sein zu müssen. Würden die Teilnehmer_innen versuchen, sich krampfhaft lustige Ideen auszudenken, würden sie sich eingeengter und nicht frei in ihrer Assoziationsfähigkeit fühlen.²⁸⁰

In einem Gespräch erzählt sie: "Ich versuche eine künstlerische Denkweise in meine Arbeit zu bringen. Dabei sind mir Freiheit, Spontanität, Bereitschaft zum Blamieren und Fehler machen sehr wichtig. Die Teilnehmenden sollen auch meine Arbeit bestimmen, ich bin bereit überrascht zu werden."

²⁷⁹ Vgl. Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*, S. 48.

²⁸⁰ Vgl. Johnstone, *Improvisation und Theater*, vgl. Johnstone, *Theaterspiele*.

Theatersport ist eine wichtige Übung in Johnstones Arbeit, die durch klare Bedingungen einen Rahmen konstituiert.²⁸¹ Im Falle der Theatersport-Übung, die Anna Manzano nutzt (Tod in einer Minute), bildet der erste Rahmen den durch Stühle klar erkenntlichen Zuschauer_innenbereich, der von der Bühne abgetrennt ist. Es handelt sich also um keine Alltagssituation. Manzano eröffnet das Spiel mit dem Erklären der Regeln: Ort und Personen erkennbar, Tod und eine Minute Zeit, um eine Szene darzustellen. Diese bauen die Grundpfeiler der Szene. Der Ablauf der Handlung muss von den Darsteller_innen spontan auf der Bühne erzeugt werden. Durch das Zulassen von Vorschlägen der Teilnehmer_innen ermöglicht Manzano überraschende Momente, die auch sie nicht planen kann.

Durch die Regeln ist mehr Kreativität und Geschick erforderlich, da nicht irgendeine Szene dargestellt werden kann. Zudem muss darauf geachtet werden, wie die anderen Personen auf der Bühne auf die Aufgabenstellung reagieren. Eingrenzen von Möglichkeiten in der Darstellung kann Ordnung schaffen. Das bezweckt, sich innerhalb dieser frei bewegen zu können. So werden die Gedanken freier, da sie sich an etwas „festhalten“ können. Ist jedoch die Szene festgefahren, so setzt Manzano Impulse. Dazu verwendet sie manchmal Gegenstände, die einbezogen werden können, ohne den Spielfluss zu unterbrechen. Somit erweitert sie die Freiheit der Spielenden diesen Gegenstand einzubauen – wenn er bei ihnen etwas auslöst. Dadurch kann ohne Richtungsvorgabe eine Erweiterung der Handlung passieren. Das Eingrenzen der Möglichkeiten in der Darstellung kann eine Ordnung schaffen und innerhalb dieser kann sich frei bewegt werden. So scheinen Gedanken freier, da sie sich an etwas „festhalten“ können.

Die Grundregeln der Improvisation sollen bewusst gemacht und verinnerlicht werden. Positives, wie der Vorschlag eines nicht originellen Ortes, wird von Anna Manzano hervorgehoben, nicht klar Erkanntes wird während der Punktevergabe aufgezeigt.

Manzano versucht ihre Beurteilungen hinten an zu stellen. Vielmehr fragt sie nach, um den Teilnehmenden den Freiraum zu geben, selbst zu reflektieren und neue Meinungen zu bilden.

Sie erklärt die Regeln meist am Anfang des Spiels, legt so den Rahmen fest, den sie innerhalb der Übungen teilweise erweitert. Sie legt Wert darauf, dass die Regeln eingehalten werden und schafft somit eine Struktur innerhalb der sich die Teilnehmer_innen frei bewegen können. Dies nimmt den Druck und fördert ein Gefühl von Sicherheit, das sich im Laufe des Workshops feststellen lässt. Je weiter dieser fortgeschritten ist, desto

²⁸¹ Vgl. Johnstone, *Theaterspiele*. S. 57ff.

mehr trauen sich die Teilnehmer_innen selbst auf die Bühne um Szenen zu spielen.

Da Regeln eine große Wichtigkeit haben, läge die Vermutung nahe, dass der Versuch, diese zu brechen, vorhanden sein müsse. Manzano meinte zwar im Gespräch mit mir, dass es für sie wichtig sei, die Teilnehmer_innen dazu aufzufordern Regeln zu brechen, beobachtet habe ich es jedoch nicht in dieser Art. Die Teilnehmenden haben sich auch nicht von sich aus dazu entschlossen, Regeln zu brechen. Es bleibt also eine Theorie von mir, dass der Versuch, Regeln zu brechen, in diesem Setting den Rahmen gestärkt hätte, da auch der Regelbruch als Überraschung wertvolle Ideen liefern hätte können.

Johnstone empfiehlt, dass Leiterinnen das Vorspielen unterlassen sollen.²⁸² In dem beobachteten Kurs wurden von der Leiterin ab und zu Ideen als Beispiele geliefert, jedoch nichts so konkret vorgezeigt, dass keine andere Interpretation mehr möglich wäre. Die Teilnehmenden konnten ihren eigenen Zugang zum Gezeigten finden.

Anna Manzanos Umgang mit Regeln ist also ein sehr strenger, den die Teilnehmer_innen jedoch zu begrüßen scheinen. In der Abschluss-Reflexion werden Manzano und ihre Arbeitsweise sehr gelobt. Die Teilnehmer_innen scheinen etwas gelernt und ihr Bewusstsein erweitert zu haben. Sie haben durch die vorgegebene Struktur Freiheit erlangt. Zitat Manzano: "Es geht für mich mehr um die Menschen, als um mein künstlerisches Produkt."

Aus meinen Beobachtungen zu diesem Kurs, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Rahmen setzen heißt, klare Regeln vorzugeben und auf die Einhaltung dieser zu achten. Durch diese Rahmensetzung wird es möglich prozessorientiert zu arbeiten, was wiederum den Freiheitsgrad aller Beteiligten erhöht. Die Aufmerksamkeit wächst, da die Bedingungen klar sind und keine Energie für Unsicherheiten verbraucht werden muss. Sowohl die Teilnehmer_innen, als auch die Leiterin konnten sich auf Überraschungen einlassen. Das Gegenüber der Überraschungen sind die Techniken, die vorgegeben wurden. Beides hat seinen Platz. Für die Erklärungen der Techniken wird ausreichend Zeit eingeräumt, um auch hier wieder Klarheit zu schaffen. Nachfragen ist fast nie nötig, Sicherheit entsteht und Kreativität und Spontanität können sich entfalten.

Im Spielclub des Dschungel Wiens, zeigten sich andere Formen des Gebrauchs von Regeln. In der Anfangsphase war der Umgang mit ihnen ein lockerer. Gerade in den Spielen, die das Warm Up konstituieren, wurde nicht genau darauf geachtet, ob die Regeln eingehalten

²⁸² Vgl. Johnstone, *Improvisation und Theater*, S. 34.

wurden. Dies änderte sich im Umgang mit den für das Endprodukt relevanten Improvisationsübungen.

Aurelina Bücher bringt sich oft direkt in die Szene ein, unterbricht diese mit Fragen oder Anmerkungen. Ihre Freiheit der Unterbrechung wird zur „Störung“, die Neues entstehen lässt. Sie wird zur Hilfestellung. Ihre Impulse treiben die Szene voran. Sie kritisiert nicht direkt, sondern erzählt, was noch passieren könnte, um Hilfestellung zu geben, damit eine Darstellung ergänzt oder erweitert werden kann.

Des Öfteren zeigten sich die Aufgabenstellungen als sehr frei gewählt, was den Teilnehmer_innen Verständnisschwierigkeiten brachte. Durch die lockeren Regeln und freien Aufgabenstellungen, scheint die Umsetzung oft nicht ganz so einfach zu gelingen, wie bei festen Vorgaben. Der Geist scheint eingeeengt in der Auswahl der Möglichkeiten, wie Johnstone es darstellt.

Bücher arbeitet stark prozessorientiert, sie geht auf die Themen der Jugendlichen ein, indem sie spontan Improvisationsideen aufgreift und gezielt Wünsche und Ideen der Teilnehmer_innen behandelt. Sie stellt die Jugendlichen in den Mittelpunkt und vermittelt ihnen durch das Eingehen auf ihr Lebensumfeld, dass sie selbst von Wichtigkeit sind und authentisch reagieren dürfen/sollen. Sie verwendet die Äußerungen der Jugendlichen wie ein Vehikel, das einen in der szenischen Darstellung voranbringt. Auch kann den Wünschen und Gefühlen der Teilnehmer_innen genug Platz eingeräumt werden, um diese als Motor für Ideen zu verwenden. Damit setzt sich Bücher politischen und gesellschaftlichen Themen aus (siehe Boal), die eine Präsenz für die Jugendlichen haben und die Aufmerksamkeit steigern.

Die Struktur in der Arbeitsweise ist sehr offen und es gibt nicht allzu viele Regeln. Sie bringt die Freiheit mit sich, eigene Erfahrungen zu verarbeiten und so Rückkoppelungen zu ermöglichen, die Anknüpfungspunkte und Verstehen fördern. Dies hilft in der Darstellung von Szenen, selbst wenn die Aufgabenstellungen sehr frei gewählt sind.

Zudem berücksichtigt Bücher die Gedanken und Gefühle der Teilnehmer_innen und baut ein freundschaftliches Verhältnis zu ihnen auf (macht ihnen Frisuren, scherzt und lacht viel). Somit schafft sie einen angstfreien Rahmen, in dem sich die Teilnehmer_innen wohl fühlen und sich frei bewegen können.

Bücher bietet keine direkten Reflexionsrunden an, spricht aber oft einzeln mit den Teilnehmer_innen über ihr Befinden, ihre Hobbies, Familien etc.

Auch wenn sie, wie Augusto Boal es vorschlägt²⁸³, das Verhältnis zwischen

²⁸³ Vgl. Boal, *Der Regenbogen der Wünsche*, S. 48.

Darsteller_innen und Publikum nie auflöst, ist ihre Arbeit doch von seinen Ansätzen geprägt, da sie Wert darauf legt Themen aus der Lebensumwelt der Jugendlichen aufzugreifen, Szenen noch einmal überarbeiten zu lassen und Platz für Veränderungen in ihrer Arbeit lässt.

Die Strenge die Bertolt Brechts Arbeit kennzeichnet²⁸⁴, wenn es um Techniken und Regeln geht, lässt sich in Büchers Arbeit nur ansatzweise erkennen. Die Zuschauer_innen während einer Szenen-Impro sollen jedoch Feedback geben, das Gesehene beschreiben und sich eine eigene Meinung dazu bilden.

Brechts Technik zu den Körperhaltungen wiederum führt sie in einer Übung recht genau ein und achtet auch darauf, dass diese ausgeführt werden. Hier ist ihr die Umsetzung ihrer Vorgabe sehr wichtig.

Keith Johnstones Theorien lassen sich weit weniger in Büchers, als in Manzanos Arbeit feststellen. Trotzdem arbeitet auch Bücher mit Improvisationsspielen, bei denen ein angstfreies Verhältnis wichtig ist.

Verstehen die Teilnehmenden eine Aufgabenstellung nicht, zeigt Bücher diese im Ansatz vor. Durch diese Hilfestellung erschafft sie Klarheit, auch wenn sie durch ihren Auftritt Einschränkungen der Spontanität in Kauf nehmen muss.

Meine Beobachtungen dieses Kurses zusammengefasst ergeben, dass hier der Schwerpunkt auf den Prozess gelegt wird. Dadurch erfahren die Teilnehmenden eine große Wertschätzung. Sie erleben eine Leiterin, die auf Gefühle und Themen der Jugendlichen einsteigt und spontan und kreativ Hilfestellungen gibt. Die Regeln sind nicht so klar und können bei Bedarf abgeändert werden. Die Sicherheit, die dadurch fehlt, wird durch Möglichkeiten der Rückkoppelungen der Teilnehmer_innen und die Wertschätzung ihnen gegenüber beinahe wettgemacht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich auch große philosophische Theorien auf theaterpädagogisches Angebot herunterbrechen lassen.

Spinoza zum Beispiel sieht den Geist nicht als frei, da dieser von Ursachen bestimmt ist.²⁸⁵ Auch für die Theaterpädagogik gilt: Es gibt keine absolut freie Ideenfindung, diese beruht auf bereits Erlebtem, an das angeknüpft wird. Auch die Pädagogik schlägt für die Selbstorganisation Rahmen vor, die ein Anknüpfen und Rückkoppeln ermöglichen. So kann, wie oben beschrieben, ein dynamisches Denken ermöglicht werden.²⁸⁶ Dieses beruht

²⁸⁴ Vgl. Siebel, *Die pädagogischen Intentionen in den theoretischen Schriften und den dramatischen Werken Bertolt Brechts*. S. 71.

²⁸⁵ Spinoza, *Die Ethik*, S. 100.

²⁸⁶ Vgl. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus*, S. 110.

nicht auf einem vollkommen freien Geist, sondern verlässt sich darauf, dass das Denken an bereits vorhandenes Wissen anknüpft. Damit das geschehen kann, sind Impulse von Vorteil, die Rückkoppelungen ermöglichen.

Die Möglichkeit eine Handlung zu unterlassen, also selbst verantwortlich dafür zu sein, was man tut, hängt für Locke mit Freiheit zusammen.²⁸⁷ Dies kann in Bezug auf die Theaterpädagogik dahin beschrieben werden, dass Regeln gebrochen werden können oder nicht. Ebenso aber auch auf den Willen des Ausführens einer Handlung und die Art wie diese zu sein hätte. Ein Beispiel wäre in der Offenen Burg die Übung „Die lustigste Person auf der Bühne“. Die Teilnehmer_innen können selbst entscheiden, welche Handlungen sie ausführen, sie haben also die Freiheit über das Dargestellte zu entscheiden. Das Gegenteil von Freiheit bezeichnet Locke als Zwang. Bei jener exemplarischen Übung ist die Teilnahme freiwillig und den Teilnehmer_innen wird kein Zwang auferlegt eine bestimmte Handlung durchzuführen.

Kants Überlegungen zur Freiheit sind mit Vernunft verbunden. Wenn sich das Handeln auf Sittlichkeit berufe, sei der Mensch frei und glücklich.²⁸⁸ Auf eine pädagogische Arbeit hin bezogen, könnte man die These Kants so umlegen, dass ein Handeln, das sich nach sittlichen und vernünftigen Vorgaben (Regeln) richtet, als frei interpretiert werden kann. Die Freiheit in der theaterpädagogischen Arbeit würde dann darin bestehen, dass die Teilnehmer_innen, wenn sie den Rahmen als ihrer Moral entsprechend anerkennen, ihre Freiheit voll ausschöpfen können.

Wie schon bereits erwähnt, definiert die Psychologie eine Freiheitsfähigkeit, die sich in der Theaterpädagogik durch die subjektive Nutzung des vorgegebenen Rahmens der Handelnden ausdrücken lässt.

Folgt man Lehnerers Überlegungen zum Spiel, gelte dieses als frei.²⁸⁹ Trotz oder gerade wegen der Regeln, die es konzipieren, fühle man sich im Spiel als frei, da es ohne Zwang stattfinde. Innerhalb der Theaterpädagogik ist das Spiel ein essenzieller Bestandteil. Es prägt die Arbeit innerhalb der Kurse und Workshops und ermöglicht ein Freiheitsgefühl der Teilnehmenden.

²⁸⁷ Vgl. Locke, „Ist der Wille frei?“, S. 211.

²⁸⁸ Vgl. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, S. 731.

²⁸⁹ Vgl. Lehnerer, *Methode der Kunst*, S. 64f.

Schlussbetrachtung

Die Welt erschließt sich für das Individuum durch Regeln, die verstanden werden müssen. Das Streben nach Freiheit und die Erlangung eines Freiheitsgefühls lassen sich durch Ordnungen begreifen, die Sicherheit und damit ein freies Denken ermöglichen.

Die Gefahr, die sich aus dem Verlangen nach Freiheit ergibt ist die, dass jene Strukturen von neoliberalen Idealen aufgegriffen werden und das Freiheitsgefühl marktwirtschaftlich genutzt werden kann. Durch Selbstbildungsstrategien, die sich auch in der Theatervermittlung finden lassen, stellt sich das Subjekt in den Mittelpunkt und arbeitet freiwillig für eine Gesellschaft, die vom Konsum geprägt ist. Es verinnerlicht Ideale, die dem Wirtschaftssystem dienen und erkennt die zugrunde liegenden Strukturen nicht mehr. Schon Paulo Freire hat auf solche Problematiken aufmerksam gemacht, die er durch subversive Techniken der Bildung versucht hat auszulöschen. Jene Versuche, die sich in reformpädagogischen Theorien der Selbstständigkeit, Selbstbildung und Selbstoptimierung finden, scheinen sich gesellschaftliche Strukturen zu Nutze zu machen, in denen das Individuum immer mehr Verantwortung tragen muss, die aber auf Freiwilligkeit zu basieren scheint. Theaterpädagogische Formate, die auf Partizipation beruhen, fördern die Strategien des Staates, der durch Gouvernmentalität Einfluss auf die Individuen nimmt.

Um eine politische Theatervermittlung betreiben zu können, scheint eine Bewusstmachung der Umstände von Nöten und in Folge dessen eine kritische Reflexion in der theaterpädagogischen Arbeit. Die Theatervermittlung sollte mehr Mut aufbringen mit neuen Formen politischen Theaters zu experimentieren. Auch wenn sowohl Dschungel, als auch Burgtheater ansatzweise Versuche dazu tätigen, könnten andere Formen der Raumnutzung und des Publikums/Darsteller_innen-Verhältnisses dazu beitragen politisches Theater noch mehr ins Zentrum der Gesellschaft zu rücken.

Audience Development ist für den Erhalt der Theater essenziell geworden, da das alte Publikum auszusterben scheint. Die Problematik, die sich hierbei auftut ist einerseits, dass trotzdem Gruppen exkludiert werden, andererseits die Frage nach dem Angebot kultureller Bildung und in welchem Interesse diese steht. Das Paradoxon liegt einerseits zwischen dem Recht auf kulturelle Bildung für alle und den ökonomischen Bedingungen, die das Überleben der Theater sichern. Einen Lösungsvorschlag für dieses Problem konnte die vorliegende Arbeit nicht entwickeln. Jedoch wurden Themen aufgezeigt, die durch weitere Forschung und Analyse zu Lösungsansätzen weitergedacht werden könnten.

Auch innerhalb der untersuchten Kurse zeichnet sich ein unterschiedlicher Umgang im Geben von Freiheit und Regeln ab. Dabei lässt sich feststellen, dass eine Struktur, die durch Regeln erschaffen wird von Vorteil ist, um freies Denken zu ermöglichen, das nicht von Zwang und Angst eingeschränkt wird.

Beachtet werden muss, dass die Leiterin des Spielclubs des Dschungels eine freischaffende Regisseurin und die des Workshops der Offenen Burg eine Theaterpädagogin ist. Dieser Fakt nimmt einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeitsweise der beiden Leiterinnen. Während Anna Manzano, wie es die Theaterpädagogik lehrt, stark auf Regeln beharrt, ist Aurelina Bücher im Umgang mit den Jugendlichen lockerer und nicht so sehr auf deren Fähigkeiten Gewinn bedacht.

Auch wenn die meisten Theorien Augusto Boals, Bertolt Brechts und Keith Johnstones aus dem vergangenen Jahrhundert stammen, scheinen sie noch immer Einfluss auf die theaterpädagogische Arbeit zu nehmen. Das Politische, das den ersten beiden inne wohnt, findet Einzug in theatervermittelnde Angebote. Die Methoden Keith Johnstones sind vor allem in Formen der Improvisation unübersehbar. Ein weiterer Schritt wäre es, jene Theorien umzuformen und in eine politische Pädagogik der heutigen Zeit zu transformieren.

In der Methodik der drei Theatermacher, lässt sich ein Umgang mit Regeln feststellen, der von allen unterschiedlich gehandhabt wird. In der Praxis braucht es mehr, als nur diese Theorien, es erfordert vor allem Geschick in der Arbeit mit der Gruppe. Der Umgang mit dem Maß an Regeln ist ein sensibler. Die Diskrepanz zwischen Regeln und Freiheit eine dehnbare, sich ständig verändernde. Die Schwierigkeit liegt darin, die richtige Einschätzung zu haben, wie viel Strenge die Teilnehmer_innen brauchen, um sich frei in ihren Handlungen und ihrem Willen fühlen zu können. Was sich jedoch auf jeden Fall in der theatervermittelnden Arbeit erkennen lässt, ist, dass Regeln von Bedeutung sind, um freies Denken zu ermöglichen.

Weitere Forschungsansätze, die innerhalb dieser Arbeit nicht geklärt werden konnten, sind die eigentliche Auswirkung der Theatervermittlung auf die Teilnehmer_innen und die Gesellschaft an sich. Interessant wäre es beispielsweise sich mit den Stadtrecherchen der Offenen Burg genauer auseinanderzusetzen und die Ziele der Theatervermittlung an den beiden Theatern zu untersuchen.

Wie eine Theatervermittlung aussehen kann, die nicht so sehr vom Einfluss des Staates geprägt ist, konnte leider in dieser Arbeit nicht geklärt werden, würde jedoch eine weitere

wichtige Forschungsfrage ergeben. Ansätze zu einem politischen Theater von und für Kinder und Jugendliche gibt es von Jan Deck und Patrick Primavesi in ihrem Sammelband *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*.²⁹⁰ Eine Weiterführung der Erkenntnisse könnte darin bestehen, nach theatervermittelnden Angeboten für Kinder und Jugendliche in Wien zu suchen, die auf eigenen bildungspolitischen Ansätzen derer beruhen und versuchen die des Staates zu umgehen.

Auch will ich auf die Wichtigkeit des Berufs der_des Theaterpädagogen_in hinweisen, da dieser die Auffassung und Bewusstseinsweiterung eines Theaters enorm prägen kann. Nicht nur beim Thema Regeln und Freiheiten sind künstlerische und pädagogische Fähigkeiten gefragt. Ebenso ist es essenziell für die Arbeit mit einer Theatergruppe die Kompetenz zu erlangen mit den Teilnehmer_innen angemessen zu interagieren, in das Geschehen zu intervenieren, Überraschungen zu ermöglichen und Spontanität zuzulassen. Theaterpädagog_innen können großen Einfluss auf die Theaterlandschaft nehmen und auf die Wünsche und Interessen der Besucher_innen eingehen. Deshalb wäre ein Ausbau des Ausbildungsangebots zur Theaterpädagogik in Österreich dringend von Nöten.

²⁹⁰ Vgl. Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript 2014.

Quellenverzeichnis

Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften Bd. 10.1* (Hg.: Tiedemann, Rolf; Adorno, Gretel; Buck-Morss, Susan; Schultz, Klaus), *Kulturkritik und Gesellschaft 1. Prismen ohne Leitbild*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1710: Erste Auflage 2003).

Adorno, Theodor W., „Résumé über Kulturindustrie“, In: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften Bd. 10.1* (Hg.: Tiedemann, Rolf; Adorno, Gretel; Buck-Morss, Susan; Schultz, Klaus), *Kulturkritik und Gesellschaft 1. Prismen ohne Leitbild*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1710: Erste Auflage 2003), S. 337-345.

Aiterwegmair, Katrin, „Freire und Boal: Die Pädagogik und das Theater der Unterdrückten“, <https://www.pfz.at/article935.htm> Zugriff: 19.3.2018.

Aristoteles, „Politische Freiheit“, S. 105, In: Höffe, Otfried, *Lesebuch zur Ethik, Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Becksche Reihe 1998.

Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans Jürgen; Meili, Richard, *Lexikon der Psychologie. Erster Band*, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 1980.

Bishop, Claire, *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso 2012.

Boal, Augusto, *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Seelze: Kallmeyer 1999.

Boal, Augusto, *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp 1989.

Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werk in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967.

Brecht, Bertolt, „Kleines Organon für das Theater“, In: Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967 S. 659-708.

Brecht, Bertolt, „Neue Techniken der Schauspielkunst 2“, In: Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967 S. 709-771.

Brecht, Bertolt, „Neue Techniken der Schauspielkunst“, S. 337-389, In: Brecht, Bertolt, *Gesammelte Werke in acht Bänden VII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1967.

Brockhaus, *Brockhaus Enzyklopädie. Sechzehnter Band Nos- Per*. Mannheim: Brockhaus GmbH 1992 (19. Auflage) S. 570.

Brugger, Walter; Schöndorf, Harald, *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg/München: Karl Alber 2010.

Bundeskanzleramt, Sektion für Kunst und Kultur, *Kunst- und Kulturbericht 2016*. Wien: RemaPrint 2016.

Burgtheater Wien, Offene Burg, *Offene Burg. Programm 2017/18*. Wien: „agensketterl“ Druckerei GmbH 2017.

Czerny, Gabriele, *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner-Verlag 2004.

Drosdowski, Günther, *DUDEN, Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Band 7*, Mannheim: Bibl. Institut 1997².

Deck, Jan, „Paradoxe Verhältnisse. Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ S. 47-67. In: Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript 2014.

Deck, Jan; Primavesi, Patrick (Hg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript 2014.

Freire, Paulo, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971.

Harting, Ulla; Schmitt, Gabriela, „Ein neues Hinschauen auf die Kunst?“, In: *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Bielefeld: transcript 2013 (S. 7-11).

Hellinger, Alf, „Kultur(industri)elle Bildung. Kritik der uneingestanden Wirklichkeit des neoliberalen Kulturkapitalismus und des Wiedererstarkens einer sozialintegrativen Kulturpolitik“ S. 121-133, In: Taube, Gerd; Fuchs, Max; Braun, Tom (Hg.), *Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis*. München: kopaed 2017.

Höffe, Otfried, *Lesebuch zur Ethik, Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Becksche Reihe 1998.

IG freie Theaterarbeit, *gift – Magazin für freies Theater* 02/2013. Wien 2013, <http://freietheater.at/wp-content/uploads/2016/01/gift022013.pdf> (Zugriff: 10.4.2018).

Johnstone, Keith, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag 1998.

Johnstone, Keith, *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag 2002 (6. Auflage).

Kant, Immanuel, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 4507. Reclam Stuttgart 2015.

Kant, Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft*. Philosophische Bibliothek Band 37a, Felix Meiner Verlag Hamburg 1990.

Kierkegaard, Søren, *Entweder – Oder*. Teil II, dtv klassik München 1988.

Koch, Gert; Streisand, Marianne, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri-Verlag 2003.

Krell, Claudia; Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz 2010 (5. Auflage).

Köhler, Norma, „Mehr Partizipation wagen! Kollektive Kreativität im theaterpädagogischen Prozess.“ In: Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.) *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*, München: kopaed 2017 S. 79-97.

Kup, Johannes, „Theaterpädagogik im 'Zeitalter der Partizipation'?“, In: *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*, München: kopaed 2017 (S. 25-37).

Lamnek, Siegfried, *Qualitative Sozialforschung Band 2. Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion 1995 (3. Auflage).

Lehnerer, Thomas, *Methode der Kunst*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1994.

Locke, John, „Ist der Wille frei?“ S. 211-214, In: Höffe, Otfried, *Lesebuch zur Ethik, Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Becksche Reihe 1998.

Magistrat der Stadt Wien, *Subventionsbericht 2015*. Magistratsabteilung 5 – Finanzwesen, 2015, https://wien1x1.at/site/files/2016/06/RA2015_Subventionsbericht_StadtWien.pdf
Zugriff: 15.4.2018.

Mandel, Birgit, „Interkulturelles Audience Development als Marketingstrategie und Veränderungsprozess öffentlich geförderter Kulturinstitutionen. Begrifflichkeiten und Ziele.“, In: *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Bielefeld: transcript 2013 (S. 11-19).

Matzke, Annemarie, *Arbeit am Theater, Eine Diskursgeschichte der Probe*. Bielefeld: transcript Verlag 2012.

Müller, Max; Halder, Alois, *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg im Breisgau: Herder 1988.

Nickel, Hans W., *Regie: Thema und Konzept*. Berlin/Milow: Schibri-Verlag 2005.

Pinkert, Ute (Hg.), *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland: Schibri-Verlag 2014.

Pinkert, Ute, „Vermittlungsgefüge I. Vermittlung im institutionalisierten Theater als immanent Dimension und als pädagogischer Auftrag“ S. 12-70 In: Pinkert, Ute (Hg.), *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland: Schibri-Verlag 2014.

Pinkert, Ute, „Welches Wissen vermittelt Theatervermittlung? Theaterpädagogik am Theater unter wissenstheoretischer Perspektive.“

In: Genshagener Noten Nr.3: *Plattform Theater – Darstellende Künste im Umbruch. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Kunst und Kulturvermittlung in Europa, Hartmann-Fritsch, Christel (Hg.), Genshagen: Stiftung Genshagen 2013.

Ranciére, Jacques, *Der emanzipierte Zuschauer*, Paris: La Fabrique éditions 2008, dt. Ausgabe Wien: Passagen Verlag 2009 (2. Auflage 2015).

Rawls, John, „Two Concepts of Rules“, in: *Philosophical Review* Nr. 64: 1955, S. 3–32.

Regenbogen, Arnim; Meyer, Uwe (Hg.), *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*, Philosophische Bibliothek Band 500, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1998.

Royc, Barbara Siegrid, „Dschungel Wien – Entstehung und Entwicklung des Theaterhauses für junges Publikum und seine Positionierung in der Freien Kinder- und Jugendtheaterszene Wiens“, Dipl. Universität Wien, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft 2009, http://othes.univie.ac.at/7069/1/2009-10-19_9901546.pdf, Zugriff:10.4.2018.

Sack, Mira, *spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript Verlag 2011.

Sack, Mira, „Soziale Bande – *Bildung und Bindung in der theaterpädagogischen 'community of practice'*“ S. 139-148, In: Pinkert, Ute (Hg.), *Theaterpädagogik am Theater*.

Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung, Uckerland: Schibri-Verlag 2014.

Scheurle, Christoph, „Beteiligung. Partizipationsversprechen und die Schwierigkeit sie einzulösen“. In: Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.), *Partizipation als Programm. Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche*. S. 147-161.

Scheurle, Christoph; Hinz, Melanie; Köhler, Norma (Hg.), *Partizipation: teilhaben/teilnehmen. Theater als Soziale Kunst II*, München: kopaed 2017.

Siebel, Ilse, *Die pädagogischen Intentionen in den theoretischen Schriften und den dramatischen Werken Bertolt Brechts.*, Diss. Universität Wien 1968.

Siebert, Horst, *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand 1999.

Spinoza, Baruch de, *Die Ethik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1948.

Steinweg, Reiner, *Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel 2005² (1. Auflage 1995).

Strasser, Felix, „Zwischen Baumkuchen und Brecht. Theaterpädagogik am Theater Konstanz“, In: *Korrespondenzen, Zeitschrift für Theaterpädagogik*. April 2008, Heft 52, Uckerland: Schibri-Verlag 2008 (S. 38-40).

Taube, Gerd; Fuchs, Max; Braun, Tom (Hg.), *Handbuch Das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis*. München: kopaed 2017.

Taube, Gerd, „Sozial, kommunikativ und öffentlich. Zum Verhältnis von Theater und kultureller Bildung“. In: Genshagener Noten Nr.3: *Plattform Theater – Darstellende Künste im Umbruch. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Kunst und Kulturvermittlung in Europa, Hartmann-Fritsch, Christel (Hg.), Genshagen: Stiftung Genshagen 2013, http://www.stiftung-genshagen.de/uploads/media/Genshagener_Noten_3_Plattform_Theater.pdf

Zugriff: 20.2.2018.

Tugendhat, Ernst, „Willensfreiheit und Determinismus“, S. 45-68, In: Liessmann, Konrad Paul (Hg.), *Die Freiheit des Denkens*, Wien: Paul Zsolnay Verlag 2007.

Wildfeuer, Armin G., *Regel*. Stuttgart: utb GmbH o.J. http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?title=Regel&tx_gbwbphilosophie_main%5Bentry%5D=768&tx_gbwbphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwbphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=28d66e389986fdc8a8a67490ee045762 Zugriff 1.3.2018.

Zirfas, Jörg, *Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher*. 2015, Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. „Denkfutter“ zur Vorbereitung der Fachtagung „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?“ von BKJ und bpb am 13./14.11.2015 in Berlin. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> Zugriff: 10.4.2018.

Weblinks:

<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/partizipation-politikwissenschaft> Zugriff: 7.3.2018.

<http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/partizipation-allgemein> Zugriff: 7.3.2018.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation> Zugriff: 7.3.2018.

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundestheaterorganisationsgesetz, Fassung vom 12.04.2018: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010085> Zugriff 12.4.2018.

<https://www.dschungelwien.at/pages/profil> Zugriff: 1.3.2018.

<https://www.dschungelwien.at/pages/wildwechsel> Zugriff: 9.3.2018.

<https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/> Zugriff: 1.3.2018.

<https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/ueber-uns/was-ist-die-offene-burg/> Zugriff: 13.4.2018.

<https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/theaterclub/> Zugriff: 27.3.2018.

https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/stadtresearchen_1718/ Zugriff:
1.4.2018.

[https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/theaterwerkstatt/?
vergangene_anzeigen=true#termine](https://www.burgtheater.at/de/offene-burg/produktionen/theaterwerkstatt/?vergangene_anzeigen=true#termine) Zugriff: 5.3.2018.

<https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/regeln/> Zugriff 2.3.2018.

Abstract

Freiheit ermöglichen, Regeln geben und Rahmen dafür schaffen sind im theaterpädagogischen Feld ein Balanceakt. In der vorliegenden Arbeit werden sowohl Freiheit wie Regeln auf zwei Ebenen bearbeitet: Auf der gesellschaftlichen Ebene der Partizipation am Theater mit der Frage, wem diese dient, und auf der theaterpädagogischen Ebene, also der Theatervermittlung im engeren Sinn.

Die Begriffe Freiheit und Regeln werden in einen wissenschaftlichen Diskurs gebracht und auf die Theaterpädagogik bezogen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den theaterpädagogischen Konzepten von Bertolt Brecht, Augusto Boal und Keith Johnstone. Aus ihren Theorien leiten sich Thesen ab, die einen Umgang mit Freiheit und Regeln darstellen.

Auf dieser Grundlage wird die teilnehmende Probenbeobachtung an einem Spielclub am Dschungel Wien und einer Werkstatt der Offenen Burg durchgeführt. Diese mündet in eine exemplarische, vergleichende, qualitative Fragestellung und Untersuchungsmethode. Die Auswertung geschah anhand einer Themenmatrix, die auf das Vorkommen der Thesen der zuvor vorgestellten Theatermacher baut.

Festgestellt kann werden, dass die drei Theaterschaffenden großen Einfluss auf die heutige theaterpädagogische Arbeit haben. Weiters wird klar, dass eine Struktur, die durch Regeln erschaffen wird, von Vorteil ist, um freies Denken zu ermöglichen. Mögliche gesellschaftspolitische Veränderungen, die dem Aufkommen der Theatervermittlung zugrunde liegen, werden aufgezeigt.