THEATER. ALLTAG. FORSCHUNG.
Forschung als Teil künstlerischer Praxis.
11. bis 13. Dezember 2014 | Der Workshop gibt praktischen Einblick in verschiedene Methoden ästhetischer Forschung. Er richtet sich an Künstler_innen, Pädagog_innen und Wissenschaftler_innen, die erfahren möchten, wie diese Verfahren für die Theaterarbeit produktiv werden können.

Moderner Tanz. Wesentliche Entwicklungen, zentrale Formen und prägende Persönlichkeiten des 20. Jhs.
13. bis 15. März 2015 | Dieser Crash-Kurs vermittelt Überblickswissen: Theoretische Impulse wechseln dabei mit choreografischen Trainingseinheiten ab, die einen leibhaftigen Einblick in die Arbeit verschiedener Künstlerpersönlichkeiten ermöglichen. Tänzerische Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.

»Auf der Suche nach dem kollektiven Autor«: Stückentwicklung und Szenisches Schreiben mit Gruppen.
24. bis 26. April 2015 | Diese Werkstatt beschäftigt sich mit den Aufgaben des Spielleitenden bei der Stückentwicklung und richtet sich an Teilnehmende mit oder ohne Schreiberfahrung.

ba • wolfenbüttel

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel | www. bundesakademie.de
Programmbereich Darstellende Künste
Folgen Sie uns auf Facebook und Twitter.

Zeitschrift für Theaterpädagogik

30. Jahrgang • Korrespondenzen • Heft 65

fair Culture
Theater und Entwicklung

Theatre and Development

Spielleitung Theaterpädagogik / BuT

Die Weiterbildung Spielleitung / Theaterpädagogik (anerkannt vom Bundesverband für Theaterpädagogik) richtet sich an Personen aus künstlerischen, pädagogischen, soziokulturellen und anderen, auch ungewöhnlichen Bereichen.

Die Schwerpunkte liegen im Bereich Schauspiel, Improvisation, Stückentwicklung, Regie und in spiel- und theaterpädagogischen Projekten.

Start: Mai 2015

Leitung: Felicitas Jacobs
Dozentinnen: Ricarda Schuh, Sofie Hüsler & Team

Stiftung SPI
030-259 37 39-0
www.stiftung-spi.de

Stiftung SPI

Tagung

14. November 2014

Anmeldung und Informationen:
www.hks-ottersberg.de

Hochschule für Künste im Sozialen
Ottersberg

Konzepte des Theaters im Sozialen. Theater und Teilhabe.

Anhand exemplarischer Konzepte, Methoden und Praxisprojekte möchte die Tagung einen Blick auf die vielfältigen Facetten des Theaters im Sozialen ermöglichen und die hier greifbaren zeitgenössischen Ansätze und Initiativen insbesondere unter dem Aspekt der Partizipation zur Diskussion stellen.

www.hks-ottersberg.de

Paul Binnerts

REAL TIME ACTING

für ein Theater der Gegenwärtigkeit
SPIEL ZEIT RAUM

Band 13 aus der Reihe Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik

Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de

Mit einem Begleitwort von Heiner Goebbels
2014 • 250 Seiten
Format: 14,8 x 21 cm
ISBN 978-3-86863-132-6
EUR 24,80

Fachhochschule Dortmund
University of Applied Sciences and Arts

24/25. OKTOBER 2014

BIOGRAFIEREN AUF DER BÜHNE

THEATER ALS SOZIALE KUNST

ARBEITSTAGUNG
Angewandte Sozialwissenschaften Theaterlabor
Informationen und Anmeldung unter: www.biografieren-auf-der-bühne.de

TaSK · Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend · BAG Spiel & Theater

---

kunst uni graz

SCHAUSPIELHAUSGRAZ

Wege zwischen Theater und Gesellschaft

Werkschau-Symposium zur künstlerischen Theatervermittlung

07. – 08. November 2014

Kunstuniversität Graz
Leonhardstraße 15
A – 8010 Graz

Programm
http://www.kug.ac.at/kunst-wissenschaft.html

Anmeldung
sieglinde.roth@kug.ac.at

Teilnehmerbeitrag
85,00 € / 65,00 € (Studierende, BUT-, LAUT-, Assitej-Mitglieder)

Doris Müller-Weith,
Nina Dudek,
Klaus Wührl-Struller

Dramatherapeutische Praxis

Eine Übungssammlung

unverzichtbares Instrumentarium für die tägliche Arbeit

2014 • 340 Seiten
Format: 17,5 x 23 cm
ISBN 978-3-86863-137-1
EUR 24,80

Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de

Entdeckst Du was?

6. Deutsches KINDER THEATER FEST

16. – 19. OKT. 2014 IN STUTTGART

Veranstalter: BUT Bundesverband Theaterpädagogik

Ausrichter: JES Junges Ensemble Stuttgart

Ständige Konferenz „Kinder spielen Theater“ ASSITEJ

BAG Spiel & Theater · BVTS · BUT Bundesverband Theaterpädagogik · Bund Deutscher Amateurtheater · bkj · Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland

Inhalt / Contents

Impressum / Imprint 2

Einleitung / Introduction

Theater und Entwicklung 3
Ole Hruschka (Mitarbeit: Ute Handwerg, Klaus Hoffmann)

Theatre and Development 7
Ole Hruschka in cooperation with Ute Handwerg and Klaus Hoffmann

Fundamental Reflections and Field Reports

Perspectives on Arts Education within International Cooperation: a Cultural Policy Reflection 11
Daniel Gad

Communities' Inclusion in Decision-making is Key to Sustainable Development 17
Emanuel Noglo

*fair*Culture! How Much Do You Want?
The Conflicting Demands and Reality of International Theatre Work with Young People 20
Ute Handwerg

Must One Learn How to Read Dance?
Observations on a Dialogue between Dance and Acting for a Young Audience at the „StepX" Festival (Schnawwl, Mannheim) 24
Manfred Jahnke

At Hope 41
Live Art as a German-Indian Service Performance 28
Frank Matzke

Drama for Life
An Applied Theatre Programme (South Africa) 31
Wolfgang Sting

Theatre for a Change
Measuring the Impact of Theatre-based Methodologies on the Individual and their Community 33
Fiona Morrell

The MUKA-Project
The Subjective Importance of Community Theatre for the Biography of Children and Young Adolescents 36
Bianca Waldvogt

„*fair*Culture" and the Gezi Park Protests: Looking Back 39
Bahar Gürey

A Handful of Reflections on Directing 42
Grzegorz Ziółkowski

"Artists are Role Models!" 45
An Interview with Frank Sam from Tete Adehyemma Dance Theatre (Ghana)

Empowering Young Palestinians to Develop their Cultural Identity through Dance and Theatre 46
An Interview with Rami Khader, Diyar Dance Theatre (Palestine)

Participants' Statements about *fair*Culture 50

Fit for One World?
On Theatre Work within the School Partnership between IGS Hannover-Linden and Natiro Secondary School in Tanzania 53
Lilith Schön

What Can We Learn from One Other?
A Dialogue about the Cooperation between the University of Ghana and the Leibniz University of Hanover 56
Awo Mana Asiedu, Ole Hruschka

Magazin

Was kann, was will Theaterpädagogik?
Systeme der Aus- und Weiterbildung. Zur BuT-Fachtagung im April 2014 59
Andreas Poppe

Zur Lage des Leipziger Instituts für Theaterwissenschaft 61
Isabelle Lingnau

Internationales Jugendtheaterfestival an der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz
Goethe-Institut fördet die Theaterarbeit mit jugendlichen Deutsch-Lernern aus Europa 63
Friedhelm Roth-Lange

Zur Individualisierung von Lernprozessen in der Fremdsprache 65
Maik Walter

Ein Abend im Grips 67
Gerhard Fischer

Aus dem Archiv

Lehrlingstheater der 1970er Jahre 68
Katharina Kolar

Autorenverzeichnis – Kontakte
Bildnachweise | Fotografinnen und Fotografen 19

Hinweise für Autoren 26

Rezensionen 70

Ankündigungen 83

Impressum

Gründungsherausgeber: Prof. Dr. Gerd Koch, **koch@ash-berlin.eu**
Prof. Dr. Florian Vaßen, **florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de**

Herausgeber: Prof. Dr. Ulrike Hentschel, **uhen@udk-berlin.de**
Dr. Ole Hruschka, **ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de**
Prof. Dr. Norma Köhler, **norma.koehler@fh-dortmund.de**
Gunter Mieruch, **mieruch.gunter@t-online.de**
Andreas Poppe, **a.poppe@hs-osnabrueck.de**
Friedhelm Roth-Lange, **rothlange@aol.com**
Prof. Dr. Mira Sack, **mira.sack@zhdk.ch**
Prof. Dr. Wolfgang Sting, **wolfgang.sting@uni-hamburg.de**

In Kooperation mit BAG Spiel + Theater e. V. (gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) • www.bag-online.de • info@bag-online.de
Bundesverband Theater in Schulen e. V. (BV.TS) bv.ts@t-online.de • www.bv.ts.org
Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (BuT) mail@butinfo.de • http://www.butinfo.de
Gesellschaft für Theaterpädagogik/Niedersachsen e. V. • www.gesellschaftfuertheaterpaedagogik.net

Heftredaktion: *Schwerpunkt:* Ute Handwerg, Klaus Hoffmann, Ole Hruschka
Bildauswahl, Magazin und Rezensionen: Ole Hruschka
Übersetzungen: James Lattimer (Kontakt: J_Lattimer@gmx.de)
Verlag: Schibri-Verlag, Dorfstraße 60, 17337 Uckerland, OT Milow
Postanschrift: Schibri-Verlag, Am Markt 22, 17335 Strasburg/Um.
Tel. 039753/22757, Fax 039753/22583, http://www.schibri.de
E-Mail: **info@schibri.de**
Grafische Gestaltung: Satz/Layout: Arite Nowak
Cover: Arite Nowak. *Wir bedanken uns beim Staatsschauspiel Hannover für die Titelgrafik.*
Copyright: Alle Rechte bei den Autoren/all rights reserved
Preis: Einzelheft: Euro 7,50 plus Porto. Jahresabonnement: Euro 13,– plus Porto. Studierendenabonnement: Euro 10,– plus Porto. Abonnements über den Verlag oder über Herausgeber-Verbände.

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeisung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Einige Bilder und/oder Fotos in dieser Ausgabe sind das urheberrechtlich geschützte Eigentum von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten, die gemäß der Lizenzbedingungen genutzt wurden. Diese Bilder und/oder Fotos dürfen nicht ohne Erlaubnis von 123 RF Limited oder Fotolia oder anderen autorisierten Lieferanten kopiert oder herunter geladen werden.
Für den Anzeigeninhalt sind alleinig die Inserenten verantwortlich.

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

ISSN 1865-9756

EINLEITUNG / INTRODUCTION

Theater und Entwicklung

Ole Hruschka unter Mitarbeit von Ute Handwerg und Klaus Hoffmann

Der Themenschwerpunkt dieser Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik erscheint in englischer Sprache. Er widmet sich in Teilen der Dokumentation und Auswertung des Internationalen Jugendtheatertreffens „*fair*Culture – die Welt von morgen“, das im Juni vergangenen Jahres zusammen mit einer fachbegleitenden Tagung in Hannover stattgefunden hat. Das Festival dient hier als aktuelles Beispiel für internationale Initiativen im Bereich der Theaterpädagogik – unter besonderer Berücksichtigung des Schultheaters. Darüber hinaus haben wir uns bei den Vorbereitungen zu dieser Publikation an einen erweiterten Kreis von Autor_innen gewandt, um möglichst viele interessante auswärtige Impulse, neue Anregungen und Ergänzungen aufnehmen zu können. Herausgekommen ist ein Heft von und für Theatervermittler_innen, die internationale Aktivitäten reflektieren und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen möchten. Desweiteren bietet dieses Heft im Magazin wie gewohnt Tagungsdokumentationen, Festivalberichte, Nachbetrachtungen zu intereressanten Theaterbesuchen und – nicht zuletzt – Beiträge zu aktuellen kulturpolitischen Entwicklungen und Diskussionen, etwa zur Lage des Leipziger Instituts für Theaterwissenschaft.

Theatre for Development? Ein umstrittener Begriff

Das thematische Zentrum dieser Publikation bildet die Wechselwirkung zwischen Theaterarbeit und Prozessen gesellschaftlichen und individuellen Wandels: “Theatre for Development” (TfD) – so lautet die prominente Bezeichnung für diesen Zusammenhang im englischsprachigen Raum. Es existiert dazu jedoch weder ein Eintrag im „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ noch wird TfD im jüngst erschienenen Sammelband „Lektionen: Theaterpädagogik“ genannt. Der Begriff TfD gilt vielen Akteuren der internationalen Szene als anachronistisch und kontraproduktiv, weil er ein asymmetrisches Verhältnis zwischen ‚entwickelten‘ und ‚weniger entwickelten‘ Menschen oder Gesellschaften konstruiere und damit selbst befördere: “Postcolonial studies clearly state that norms and discourses in addition to particular terms are most likely to be defined by the West based on relations of power.” (siehe dazu Wolfgang Sting in seinem Beitrag, S. 31).
Andererseits kann man argumentieren: TfD wird in vielen Ländern des Globalen Südens im akademischen Kontext als Fachbegriff („term“) selbstverständlich verwendet und ist deshalb aus dem Nord-Süd-Dialog und dem dazugehörigen Fachdiskurs nicht wegzudenken. Dabei ist von einem Begriff von Entwicklung auszugehen, der Transparenz und Nachhaltigkeit beinhaltet, also zum Beispiel den Aufbau nicht korrupter lokaler Selbsthilfe zum Ziel hat (siehe dazu den Beitrag von Koffi Emmanuel Noglo, S. 17). Vor diesem Hintergrund ist der Begriff TfD durchaus geeignet, den Blick zu öffnen für theaterpädagogische Arbeit im internationalen Kontext, weil er eine Theaterbewegung umfasst, die insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent sehr verbreitet ist. „Eine präzise Definition von Theatre for Development ist schwierig. Es ist keine eindeutige Theater*form*, sondern definiert sich durch seine Zielsetzung. Es ist häufig ein Synonym für unterschiedliche Formen, wie *Community theatre, participatory theatre, theatre for the people oder people's theatre, theatre of consciousness oder campaign theatre.* Es schließt unterschiedliche Darstellungsmittel ein, wie Schauspiel, Volkserzählungen, politisches Protesttheater oder Puppenspiel. Die Ansprüche und Praktiken richten sich nach der jeweiligen Community oder dem jeweiligen Projekt.“ (Hoffmann 2010, 164). Auch das Verhältnis zwischen der *„Eigengesetzlichkeit“* der Theaterkunst und den

jeweils angestrebten sozialen Zielsetzungen ist mit Blick auf die in diesem Heft geschilderten Projekte sicher jeweils anders und neu zu bestimmen (vgl. Pinkert 2011).
Mit Blick auf das vorliegende Heft kann man festhalten: *Theatre for Development* beschreibt eine bestimmte *Perspektive* auf Theater und seine besonderen Möglichkeiten als Kommunikationsmodell, das in den verschiedensten sozialen Feldern fruchtbar gemacht werden kann – so wie dies etwa in Anlehnung an Boals „Theater der Unterdrückten" von NGOs wie Theatre for a Change in Malawi und Ghana oder MUKA in Südafrika praktiziert wird (siehe die Beiträge von Fiona Morrell und Bianca Waldvogt, S. 33 bzw. 36).
Der Begriff TfD ist dort angebracht, wo sich Menschen mittels Theater über den Zustand einer Gemeinschaft informieren und verständigen. Wo es einen Beitrag zu individueller und sozialer Veränderung leistet. Wo mit Theater Aufklärung und Selbstbestimmung gestärkt werden. Dabei geht es nicht nur um die großen Erkenntnisse, sondern auch um das – häufig übersehene – „lokale Wissen". Um jene guten Aktivitäten örtlicher Gruppen und Initiativen, wie sie zum Beispiel auch der ghanaische Tänzer und Choreograf Frank Sam im Interview schildert (S. 45).

Theaterpädagogik und Kulturpolitik im internationalen Kontext

Entwicklungsbezogene Theaterarbeit beschränkt sich nicht auf das Herstellen von lokalen Öffentlichkeiten, sondern kann auch aus internationalen Begegnungen und Projekten wertvolle Impulse erhalten: Frank Matzke zum Beispiel berichtet von einem interkulturellen Live Art-Projekt, das die Fachhochschule Frankfurt im Austausch mit der Community Development Society (CDS) in Anand (Indien) durchführt. Dabei ist der Fokus auf ästhetische Erfahrungen zwischen Kunst und Alltag gerichtet – im Sinne einer ‚performativen' Theaterpraxis, die spielerisch die Konstruktion sozialer Wirklichkeiten erkundet – und unterläuft (siehe S. 28).
Solche Projekte werfen auf der einen Seite die Frage auf, welche Spielleiterkompetenzen nötig sind, um künstlerisch ambitionierte Theaterarbeit durchzuführen (siehe dazu den Beitrag von Grzegorz Ziółkowski vom Theatre Department an der Adam Mickiewicz University in Poznań, Polen, S. 42). Es sollte jedoch auch die andere Seite der Medaille nicht in Vergessenheit geraten, die Frage nämlich, wie man junge Menschen bei der *Rezeption* von Theater und Tanz unterstützen kann, also durch die Kombination von eigenem Tun *und* Beobachtung eine Art „ästhetische Alphabetisierung" ermöglicht. Manfred Jahnke geht dieser Notwendigkeit am Beispiel des internationalen Tanzfestivals am Mannheimer Schnawwl nach (siehe Manfred Jahnke, S. 24).
Die vielfältigen positiven Erfahrungen und bereichernden Begegnungen, von denen dieses Heft berichtet, sind eng verknüpft mit kultur- und entwicklungspolitischen Entscheidungen und Problemstellungen. Unstrittig ist zwar, dass Kunst und kultureller Bildung ein großes Potenzial zur Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung zugesprochen werden kann. In der Realität der konkreten Entwicklungszusammenarbeit allerdings scheint diese Erkenntnis nur in einzelnen Fällen angekommen zu sein: „Fakt ist, dass Kunst- und Kulturförderung […] international nur in einzelnen Pilot- und Sonderprogrammen der Entwicklungszusammenarbeit Bestandteil sind." (siehe den Beitrag von Daniel Gad, S. 11).
Auf EU-Ebene gibt es zum Beispiel eine groß gedachte „Artist's Mobility"-Initiative, die im Widerspruch steht zu den bisherigen Erfahrungen bei der Visa-Erteilung für Künstler_innen aus Ländern des Süden. Vor diesem Hintergrund greift Ute Handwerg in ihrem Beitrag die drängenden Fragen auf, die Awo Mana Asiedu, Direktorin der ghanaischen School of Performing Arts, bereits in der letzten Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik aufgeworfen hat: "Is it *fair* to refuse artists visas because they have never before travelled outside their country? How could they gain that experience if they are not given visas a first time? Should politics prevent artists from moving across their boarders?" (siehe den Beitrag von Ute Handwerg in diesem Heft, S. 20).

Globale Entwicklung als Thema im schulischen Theaterunterricht

Das Projekt „*fair*Culture" verfolgte die Vision einer Begegnung unterschiedlicher kultureller Traditionen: Jugendtheatergruppen aus Ghana, Malawi, Palästina, Polen, der Türkei, aus Hannover und der Region nahmen mit ihren Produktionen und Projekten

daran teil. Dabei kooperierte je eine Jugendtheatergruppe aus dem Ausland mit einer Schultheatergruppe aus Hannover. Aktuelle Themen wie Kinderarbeit, weltweite Migration, Aids-Prävention oder digitale Medien wurden theatral neu befragt. Die türkische Dramapädagogin Bahar Gürey und Rami Khader aus Palästina berichten darüber ausführlicher; außerdem haben wir Statements und feedback der Beteiligten gesammelt und abgedruckt (siehe auf S. 50; vgl. auch unter https://www.fairculture.info).
Zwei Ergebnisse von „*fair*Culture" werden so deutlich: Zum einen ist es wichtig, dass man in einer globalisierten Welt überschaubare Räume schafft, in denen man miteinander lernen kann. Zum anderen birgt die Auseinandersetzung mit dem Thema Globale Entwicklung für das Jugend- und Schultheater einen interessanten Gegenstand und einen wichtigen Lernanlass. In ihrem Buch "Teaching Fairly in an Unfair World" fordert die kanadische Autorin Kathleen Gould Lundy in diesem Sinne ein stärkeres schulisches Engagement auf diesem Gebiet:
"We need to remember how important it is to help our students construct knowledge about the world together as they participate in challenging, open-ended, imaginative, intellectual, and artistic pursuits from various perspectives. Furthermore, in global economy in which so much pressue is placed on the individual – through tests and other competitive factors – we need to help our students learn to become critically aware of what is fair not only for themselves but for others." (Lundy 2008, 7)
Die Notwendigkeit, eine solche globale Perspektive im schulischen Bereich stärker einzubeziehen, spiegelt sich zunehmend auch in entsprechenden Rahmenrichtlinien: Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung arbeitet – zusammen mit der Kultusministerkonferenz – bereits seit längerem an einem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung" (Bonn/Berlin, 2007). Danach soll schulische Bildung und Erziehung die Schülerinnen und Schüler befähigen, „sich mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Entwicklungen auseinander zu setzen". Der Unterricht soll die „Offenheit vieler junger Menschen gegenüber kultureller Vielfalt in der Welt", ihren Willen zur „Völkerverständigung" und ihre „Friedensfähigkeit" fördern. „Dies bedingt selbstverständlich auch, dass die eigene Kultur und ihre Werte bewusst erfahren werden." Damit zielt der Unterricht auf „grundlegende und vielseitige Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
- Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft,
- Mitverantwortung im globalen Rahmen."

(vgl. S. 55 f.)

Das sind sicher wichtige Ziele, Inhalte und Impulse für die Schule, die hier im Hinblick auf den Fächerkanon genauer ausdifferenziert und didaktisiert werden. Mit Verblüffung muss man jedoch registrieren, dass das Fach Theater dabei bislang keinerlei Berücksichtigung findt! Diese Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik möchte dazu beitragen, dass sich dies in Zukunft ändert. Denn wer das Festival „*fair*Culture" in Hannover erlebt hat, für den ist evident: Theater ist ein besonders geeignetes Medium, wenn es darum geht, „die Schwierigkeiten transkultureller Kommunikation" für Schüler wie Studierende „verstehbar und handhabbar zu machen." (Beck 1999, 231) Spätestens bei den Abschlusspräsentationen von Workshopergebnissen mit Jugendlichen aus den verschiedensten Herkunftsländern unter der Leitung von Florian Fiedler vom Schauspiel Hannover wurde deutlich: Die besondere, auch *künstlerische* Qualität solcher gelungener Theaterarbeit kann darin liegen, dass man vermeintliche oder tatsächliche Differenzen, Vorurteile und Zuschreibungen gewitzt vorführt – und so reflektiert und überwindet. Festzustellen, „dass die scheinbar festen und unverrückbaren Grundannahmen der eigenen Gesellschaft und Kultur doch relativer und veränderbarer sind, als dies aus einer kulturellen Innenperspektive erscheint", war für viele Akteure und Zuschauer sichtlich ein bewegendes Erlebnis (Wagner; van Dick; Christ, 2003; 379). Anders gesagt: Die Verbindung von Theaterpädagogik mit Prozessen der politischen Bildung ohne jede trockene Belehrung – so könnte und sollte sie auch in deutschen Schulen immer häufiger aussehen (siehe den Beitrag von Lilith Schön, S. 53).
Ein solches Erlebnis hat Folgen, bestärkt grundsätzliche Überlegungen zur Neuorientierung in unserer Bildungslandschaft. Derzeit denkt man an immer mehr Schulen und Hochschulen darüber nach, wie man internationale Aktivitäten stärken kann, mehr noch, wie man die transnationale Perspektive in Lehrplänen, Ausbildungsgängen und Curricula fest verankert (siehe dazu den Dialog zwischen Awo Asiedu und Ole Hruschka, S. 56). Denn: „Der Sinn des Lernens ändert sich im transkulturellen Nexus", schreibt der Soziologe Ulrich Beck (1999, 231). Zu den neuen Aufgaben von „Bildung" gehört es laut Beck unter

anderem, dass Schüler_innen und Studierende „eine kognitive Landkarte“ kennen lernen und verinnerlichen sollten, die es ihnen erlaubt, „die Vieldimensionalität ‚globalen‘ Lebens und Handelns besser zu verstehen“ (ebd.) Eine der aufregenden Konsequenzen der Globalisierung besteht Beck zufolge darin, dass wir in der Welt von morgen noch mehr „Mut zum Missverständnis“ aufbringen, mehr denn je einen aufmerksamen Dialog führen müssen (ebd.). In diesem Sinne gilt allen Autor_innen dieser Ausgabe, insbesondere unseren internationalen Partner_innen, ein besonderer Dank dafür, dass sie diese Ausgabe der Zeitschrift für Theaterpädagogik möglich gemacht haben.

Literaturhinweise

Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M. 1999

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn/Berlin, 2007

Ute Handwerg, Klaus Hoffmann, Katja Krause (Hg.): Theatre of Relevance – Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit. Milow 2006

Klaus Hoffmann: Theater und Entwicklung – Theater über Leben. In: Florian Vaßen: Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Milow 2010. S. 159–171

Kathleen Gould Lundy: Teaching Fairly in an Unfair World. Markham, Ontario, Canada 2008

Ute Pinkert: Übersetzungen. – Das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Kulturellen Bildung und Theaterpädagogik. In: *Gabriele Sorgo (Hg.): Die unsichtbare Dimension. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kulturellen Prozess. Wien 2011, S. 53–68.* (siehe online: http://www.udk-berlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e110993/e110995/infoboxContent160025/bersetzungen.DasLeitbildderNachhaltigkeitinderKulturellenBildungundTheaterpdagogik_ger.pdf)

Ulrich Wagner, Rolf van Dick, Oliver Christ: Interkulturalität in der Schule. In: Alexander Thomas, Stefan Kammhuber, Sylvia Schroll Machl (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufsfähigkeit. Göttingen 2003. S. 377–384.

Ankündigung zum nächsten Heft

Arbeitstitel der Frühjahrsausgabe Heft Nr. 66 /2015:
„Kulturelle Bildung relocated: Fachunterricht oder Künstlerprojekt?“
Redaktionsschluss ist der 15. Januar 2015.
Die Heftredaktion hat Gunter Mieruch.
Artikel bitte senden an:
gunter.mieruch@me.com

Anzeigenschluss

für das Heft 66 ist der **21.02.2015.**
Anzeigen-Annahme:
Schibri-Verlag, Frau Nowak
Telefon: 039753/22757
Mail: nowak@schibri.de

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

Theatre and Development

Ole Hruschka in cooperation with Ute Handwerg and Klaus Hoffmann

This issue of the Zeitschrift für Theaterpädagogik is dedicated in part to documenting and evaluating the "*fair*Culture – the World of Tomorrow" International Youth Theatre Festival that took place in Hanover in July last year together with an accompanying symposium. The festival serves here as a current example of international initiatives in the area of theatre education, which in this case took school theatre into particular account. We have also turned to an extended circle of authors in preparing this publication in order to be able to include as many interesting external impulses, new suggestions and additions as possible. The result is a magazine both for and by theatre communicators seeking to reflect upon international activities and make them accessible to a broader public.

Theatre for Development? A Controversial Term

The thematic core of this publication is formed by the relationship of interdependence between theatre work and processes of social and individual change. "Theatre for Development" (TfD) is the key term used to describe this set of contexts in the English-speaking world. Yet there is no entry for the term in the German "Wörterbuch der Theaterpädagogik" (Dictionary of Theatre Education). The concept of TfD is viewed by many of those active in the international scene as anachronistic and counterproductive, with the criticism being that it formulates an asymmetrical relationship between "developed" and "less developed" people or societies and advances the idea that: "Postcolonial studies clearly state that norms and discourses in addition to particular terms are most likely to be defined by the West based on relations of power." (see also Wolfgang Sting on the same subject in his article on p. 31).

On the other hand however, it can be argued that the term TfD is used as a matter of course in academic contexts in countries of the Global South, meaning that it is already difficult to conceive of North-South dialogue and its related specialist discourses without it. In this context, we must start from the assumption that the concept of development comprises transparency and sustainability and has goals such as the creation of non-corrupt local self-assistance in its sights (see also here the article by Koffi Emmanuel Noglo, p 17). Before this backdrop, the concept of TfD is more than suitable for opening up new perspectives on theatre educational work in international contexts, as it encompasses a theatre movement which is very widespread on the African continent in particular. "Finding a precise definition for theatre for development is difficult. It is not a clear-cut *form* of theatre, but is rather defined based on the goals it sets for itself. It is frequently a synonym for such varied forms as *community theatre*, *participatory theatre*, *theatre for the people* or *people's theatre, theatre of consciousness* or *campaign theatre*. It incorporates different means of representations, such as acting, folk tales, political protest theatre or puppetry. Its demands and practices are determined by the respective community or project." (Hoffmann 2010, 164). In view of the projects outlined in this magazine, the relationship between the autonomy of theatrical art and the respective social objectives to be attained is also very much different in each individual case and to be newly ascertained as such. With regard to this issue of the magazine, it can be noted that *Theatre for Development* describes a particular *perspective* on theatre and its specific possibilities as a communication model capable of being used productively in a wide range of different social fields – such as the practice of the various NGOs influenced by Boal's "Theatre of the Oppressed", including Theatre for a Change in Malawi and Ghana or MUKA in South Africa (see here also the articles by Fiona Morrell and Bianca Waldvogt on p. 33 and p. 36 respectively).

The use of the term TfD is appropriate in cases when people receive information and reach an understanding about the state of a community via theatre. When theatre makes a contribution to individual and social change. When groups use theatre to reinforce education and self-determination. The focus here is not only on grand insights but also, as is often overlooked, on "local knowledge", the sort of positive activities being carried out by local groups and initiatives such as those described by Ghanaian dancer and choreographer Frank Sam in an interview (p. 45).

Theatre Education and Cultural Policy in an International Context

Development-related theatre work is not just restricted to creating public spheres in local settings, but can also receive valuable impulses from international meetings and projects. Frank Matzke, for example, reports on an intercultural live-art project that the Frankfurt University of Applied Sciences is carrying out as an exchange programme with the Community Development Society (CDS) in Anand (India). The emphasis here is on aesthetic experiences that are located between art and the everyday – in the sense of a "performative" theatre practice that uses acting to explore and subvert the construction of social realities (see the article by Frank Matzke on p. 28).

On the one hand, such projects raise the question of which directorial skills are necessary to carry out artistically ambitious theatre work (see the article by Grzegorz Ziółkowski, Adam Mickiewicz University in Poznań [Poland], p. 42). Yet we equally shouldn't forget the other side of the coin here, namely the question of how young people can be supported in the *reception* of theatre and art, that is, by facilitating a sort of "aesthetic literacy" via a combination of individual activity *and* observation. Manfred Jahnke explores this need by drawing on the example of the International Dance Festival at Schnawwl in Mannheim (see Manfred Jahnke, p. 24).

The diverse positive experiences and enriching encounters reported upon in this magazine are closely linked to cultural and development policy decisions and problems. Although there is no doubt that art and cultural education can be attributed significant potential in social and personal development, this insight only seems to have materialised in the reality of everyday development work in a handful of cases: "The fact is that art and cultural funding […] only forms part of development cooperation in individual pilot and special programmes." (see the article by Daniel Gad, p. 11).

At EU level for example, an "Artists' Mobility" initiative has been conceived on a grand scale, which still remains in contrast to experiences with the practice of granting visas to artists from the Global South. It is before this backdrop that Ute Handwerg takes up the pressing questions already posed by Awo Mana Asiedu, director of the Ghana School of Performing Arts, in the last issue of the Zeitschrift für Theaterpädagogik: "Is it *fair* to refuse artists visas because they have never before travelled outside their country? How could they gain that experience if they are not given visas a first time? Should politics prevent artists from moving across their boarders?" (see the article by Ute Handwerg in this magazine, p. 20)

Global Development as a Subject in School Drama Lessons

The vision pursued by the *fair*Culture project is enabling meetings between different cultural traditions to take place: youth theatre groups from Ghana, Malawi, Palestine, Poland, Turkey as well as Hanover and the surrounding region all took part with projects and productions. In each case, this involved a youth theatre group from abroad collaborating with a school theatre group from Hanover. Current themes such as child labour, international migration, AIDS prevention or digital media were examined anew using theatrical means. Turkish drama educator Bahar Gürey and Rami Khader from Palestine go into greater deal on this subject; we have also collected and published statements and feedback from those involved at the festival (See also https://www.fairculture.info, p. 50).

Two results of *fair*Culture became apparent here. On the one hand, in a globalised world, it is important to create spaces of a manageable size where people can learn from one another. On the other, engaging with the theme of global development for youth and school theatre comprises both an interesting subject and an important opportunity for learning. In her book "Teaching Fairly in an Unfair World", Canadian author Kathleen Gould Lundy calls on schools to make a greater commitment in this area:

"We need to remember how important it is to help our students construct knowledge about the world together as they participate in challenging, open-ended, imaginative, intellectual, and artistic pursuits from various perspectives. Furthermore, in a global economy in which so much pressure is placed on the individual – through tests and other competitive factors – we need to help our students learn to become critically aware of what is fair not only for themselves but for others." (Lundy 2008, 7)

The need to incorporate such global perspectives into the school sector to a greater extent is also increasingly reflected in corresponding framework guidelines. For some time now,

the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development together with the Kultusministerkonferenz have been working on a "Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung" (Orientation Framework for the Curriculum Area of Global Development) (Bonn/Berlin, 2007). According to this document, school education should empower pupils to "engage with social, economic and political developments". Lessons are supposed to foster "many young people's openness towards cultural diversity in the world", their desire for "international understanding" and their "capacity for peace". "It goes without saying that this also requires one's own culture and its values to be experienced in a conscious manner." In this way, lessons are aimed at generating "fundamental, multi-faceted skills that accordingly aid in

- shaping one's personal and professional life,
- enabling active involvement in one's own society,
- generating a sense of joint responsibility within a global framework."

(cf. p. 55 f.)

These are certainly important goals, content and impulses for schools, which are further differentiated and made suitable for didactic purposes within the canon of different subjects. Yet it's also pretty shocking that the subject of drama are not taken into account here at all! This issue of the Zeitschrift für Theaterpädagogik would like to make a contribution towards this changing in the future. For as is evident to anyone who experienced the *fair*Culture festival in Hanover, theatre is a particularly suitable medium for "making the difficulties of transcultural communication understandable and manageable" for both pupils and students (Beck 1999, 231). By the final presentations of the results of the workshops at the latest, which involved young people from a broad spectrum of different countries being led by Florian Fiedler from Schauspiel Hannover, it had become very much apparent that the special quality of such successful theatre work, which is also *artistic* in nature, stems from the fact that it presents alleged or actual differences, prejudices and attributions in a smart way and thus allows them to be reflected upon and transcended. Realising "that one's own society and culture's seemingly rigid, unshakeable assumptions are in fact more relative and malleable that might appear from an internal perspective" was a visibly moving experience for many actors and audience members (Wagner, van Dick, Christ, 200, 379). To put it another way: connecting theatre education with processes of political education whilst avoiding any sort of humourless instruction – this is what it can and should look like in German schools too with increasing frequency (see the article by Lilith Schön, p. 53).

An experience such as this one bears certain consequences and gives strength to fundamental considerations as to how a realignment within our educational landscape can be achieved. At the moment, more and more schools and universities are thinking about how international activities can be intensified and, even more critically, how transnational perspectives can be made an integral part of timetables, training programmes and curricula (see here also the dialogue between Awo Asiedu and Ole Hruschka, p. 56). For as sociologist Ulrich Beck puts it, "the reason for learning changes within the nexus of transculturalism" (1999, 231). According to Beck, the new tasks of "education" include pupils and students getting to know and internalising a "cognitive map" that allows them to "better understand the multi-dimensionality of 'glocal' life and action." (ibid.) In Beck's view, one of the most exciting consequences of globalisation is that in the world of tomorrow, we must find even more "courage for misunderstanding", that now more than ever, we must promote attentive dialogue (ibid.). With this mind, we would like to give special thanks to all the authors in this issue and our international partners in particular, all of whom have made this issue of the Zeitschrift für Theaterpädagogik possible.

References

Ulrich Beck: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M. 1999

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn/Berlin, 2007

Ute Handwerg, Klaus Hoffmann, Katja Krause (Eds.): Theatre of Relevance – Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit. Milow 2006

Kathleen Gould Lundy: Teaching Fairly in an Unfair World. Markham, Ontario, Canada 2008

Ulrich Wagner, Rolf van Dick, Oliver Christ: Interkulturalität in der Schule. In: Alexander Thomas, Stefan Kammhuber, Sylvia Schroll Machl (Eds.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Vol. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufsfähigkeit. Göttingen 2003. p. 377–384.

*fair*Culture

VERANSTALTER / EVENT ORGANIZERS

BAG SPIEL & THEATER

Leibniz Universität Hannover

Landeshauptstadt Hannover Agenda 21-Büro Kulturbüro

junges schauspiel hannover

KOOPERATIONSPARTNER / PARTNERS

Theater Theaterpädagogisches Zentrum Hannover

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

uniTwin UNESCO Chair Cultural Policy for the Arts in Development University of Hildesheim, Germany

FÖRDERER / FUNDED BY

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Brot für die Welt

Kulturregion Hannover Stiftung der Sparkasse und der Region Hannover

aware&fair Blantyre Hannover Litoměřice Miskolc Poznań

Stiftung Niedersachsen

GVH

Landeshauptstadt Hannover

Soroptimist International Club Hannover 2000

FUNDAMENTAL REFLECTIONS AND FIELD REPORTS

Perspectives on Arts Education within International Cooperation: a Cultural Policy Reflection

Daniel Gad

Arts and Development Cooperation

In the current international discourse surrounding "culture and development", artistic expression is attributed an important and positive social role. Art embodies freedom of thought and addresses the mind, which is guided by feelings and emotions. Since it often addresses collective issues at a personal level, art is capable of mediating between the individual and the community. Art carries an inherent utopian potential, because it reflects not only what is, but also what could be.

The experience of over fifty years of development cooperation, that is, aid, promotion, exchange, dialogue and discussion between "North" and "South", has spawned a variety of concepts and approaches. Although they are not new, concepts for empowering locals in development processes still remain difficult to implement. The goal is here to define and implement development that is carried out by people, societies or their governments and to promote and strengthen such developments and initiatives. The term "ownership" is used to describe this concept. This process entails local people taking independent responsibility for their own development rather than allowing external influences to determine goals and the means by which they are attained, which would only succeed in guiding these so-called developing countries to follow the example of industrialised countries in an unreflective manner. This demand is only met infrequently in concrete reality and is significantly affected by international economic relations. How can art and artistic activities be made to form an integral part of international development cooperation on a global and regional level and how can they be used more effectively and potently in such approaches than is currently the case? How can universal and individual understandings of development be brought together? These questions remain thus far largely unanswered.

Arts Education and its Value to the People

When we address the role of art and culture in development processes, it is not only professional artists and cultural producers that should be considered here. Art is itself a fundamental part of arts education. Under the heading of "arts education", international cultural policy discourse places an emphasis on the recipients of the arts and culture. A key document here is the Road Map for Arts Education, which was formulated after the First UNESCO World Conference on Arts Education in 2006:

> "Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual. Therefore, Arts Education is a universal human right, for all learners, including those who are often excluded from education (…) Arts Education is also a means of enabling nations to develop the human resources necessary to tap their valuable cultural capital." (UNESCO 2006: Road Map for Arts Education; page 3; 5)

Grasping arts education as an essential component of a comprehensive concept for education marks a turning point with respect to an extended universal understanding of development. It is thus logical to question what arts and culture and arts education in particular are capable of achieving in processes of democratisation and social development.

Experiences gleaned from projects and programmes show that art and culture strengthen the ego, provide strength of character and teach critical faculty (Oscar Negt in Oliver Scheytt [2003]). Aesthetically educated individuals may in turn stimulate the vitality of society by generating increased willingness for social commentary, finding long-term solutions for grievances and bringing about social change, all of which can develop into shifts in behaviour and structures. Various exemplary programmes financed by Germany and Finland are worth mentioning here, such as Música en los Barrios and Locreo in Nicaragua, Central America, where musical and arts education offer "creative islands" for children and young people from disadvantaged backgrounds. Long-term experiences gathered from programmes on the African continent, such as "Umoja – Cultural Flying Carpet" and "Music Crossroads" demonstrate the social power and importance of art and culture. These programmes are mainly financed by Norway and Sweden, with some funding also coming from Spain.

The Music Crossroads youth band support programme aims to nurture both musical and life skills. Access to musical instruments and rehearsal space together with guidance in music composition, performance and marketing make up one key element of the programme. The way in which it promotes communication between young people about social issues also shows its relevance to society. Funding music industry infrastructure can thus form part of promoting individual and collective awareness and reducing social exclusion. Young people need forums where they can express themselves freely. It is important that they receive supervision and are not left alone. The arts are a tool for communication. The experiences made at the festivals that have been organized for more than 15 years by Music Crossroads in several southern African countries, including various ones outside capital cities, make that clear.

The Umoja – Cultural Flying Carpet programme shows several parallels here. What is particularly exciting is the fact that it does

not only involve young people from various African countries competing against one other, but also features young people from Africa working together with young people from Norway and the Netherlands in joint performances. This enables the concept of cultural exchange to receive an additional layer of meaning.

Measuring and Evaluating the Benefits of Arts Education

What is the value of art? Both individual and collective worth, benefits and value are ascribed to arts education. These range from allowing individuals to learn social and communication skills to making "creative islands" available within the difficult surroundings of many children in developing countries, enabling group interaction and bringing about reflection on overarching social issues. The terms "cultural empowerment" and "artistic literacy" can be used to describe the relationship between arts and development. In this sense, arts education can be seen as one means of reducing poverty and social exclusion (both fundamental problems in developing countries) that is not purely based on economic factors. Victor Sala, the Mozambican consultant for the Umoja – Cultural Flying Carpet project, remarks that:

> "We think that poverty cannot only be found in materialistic terms. What you have in your mind, how you think about things, how you place yourself within society. If someone is positive inside, you don't see the things they lack, as they are able to find solutions to get around this. (…) We cannot give them food, but we believe that reducing poverty is also in the mind of the people. So if we explore the field of arts and culture, we know that people are really participating, because they have so much inside of them. (…) When you perform you can also influence others to take part."

Compared with the efficiency-oriented evaluation criteria used in development policy, the impact of art and culture is often not actually tangible. Does this mean that art and arts education are thus a mere luxury that a society can only attend to once other basic developmental steps have been achieved and should therefore not be considered priorities? Or are they an area that needs to be incorporated into national and international development strategies from the very beginning because they form such a vital part of human life?

The Limited Importance of Arts Education in Funding Programmes

The social impact of art is not only difficult to measure, it also remains difficult to plan and predict. Development policy and cooperation as they are currently understood demand the use of funds to be justified and therefore encourage establishing clear goals achievable within reasonable time periods.

Approaches based around the idea of art for art's sake are certainly justified from an artistic perspective. Those who understand the value and relevance of art to society are able to support its existence and demand that it receive funding in its own right. But because art projects often have an unpredictable outcome and therefore lack clear and achievable goals, they can only be defined with difficulty, leading to a clear discrepancy with current approaches to development cooperation.

So it is not surprising that while it is common for traditional development agencies to support theatre containing clear educational elements, such as conveying information about HIV/AIDS (theatre for development), the general theatre scene, approaches aimed at communicating theatre or arts educational methods both within and outside school curricula are usually not considered eligible for funding, despite the fact they sometimes even deal with socially artistic and socially relevant topics.

Internationally speaking, funding for arts and culture and in this sense arts education too is usually found in the form of pilot and special programmes for development cooperation. The aforementioned examples in southern Africa and Nicaragua, along with other emerging ones, such as those created within the context of Germany's "Action Africa", a special programme funded by the German Foreign Office, remain purely individual initiatives. While some governments and non-governmental organisations show increasing devotion to this area, others consistently ignore it. The Millennium Development Goals often do not find any place here either, despite their forming part of the United Nations framework for international collaboration between the "North" and "South".

Due to the circumstances described above, it is clearly apparent that art and culture and arts education do not comprise development priorities. Under the current conception of development policy, it is unlikely they ever will do.

In general, arguments in favour of art and thus also arts education state that it is not about financial output first and foremost, but rather about artistic and educational results of a high artistic or arts educational quality, and thus also about an individual and collective educational mandate. Since art and arts education are not able to support themselves financially, they must be subsidised by the public or private sector.

The initial need to co-finance art education programmes by means of development cooperation is clear. But it is equally clear that such programmes will not be successful in the long run without

"The art of funding international artistic co-productions": fair*Culture-Panel with Skadi Gleß, Moderator Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Uta Schnell and Frank Sam (a. o.)*

a definite financial commitment being made by the countries where these programmes take place. Development cooperation is only in a financial position to allocate funds for starting up projects. Based on the concept of ownership, it should not be expected to contribute more than that anyway.

It is also necessary to define the exact period of time required for starting up such arts and arts education initiatives.

Private businesses should be involved here as well as governments. Just as there is a widespread lack of understanding and interest on the part of governments in the partner countries, there appears to be a similar lack of understanding and interest in arts and educational promotion on the part of banks and other private sector companies in these countries, both regionally and nationally as well as in inter-regional and international contexts. This is of particular note given that these institutions are often part of the same group of financial institutions and major corporations that fund arts programs in Europe. If there is a lack of support and structures for national cultural funding in the partner countries involved in development cooperation, fostering and strengthening this support must become a goal too. Needless to say, generating such support remains subject to the current rules of development cooperation and depends on the partner countries drawing on the same basic self-determination and responsibility for the development of their own society.

Training as Part of Arts Educational Projects in Developing Countries and Countries in Transition

Findings from many arts education programmes and cultural scenes in developing countries and countries in transition show that arts education programmes needn't be Western concepts that are divorced from their local settings.

Many existing programmes partially originate in these countries or have been developed in close collaboration between the "South" and the "North". The youth orchestra for street children in Venezuela and various projects in other Latin American countries, such as the Biblioburros (book donkeys) in Columbia, are additional examples of innovative concepts developed and implemented in the "South". The "North" can certainly learn through such experiences made in the "South".

It has become clear that aside from financial aid, support is also needed in training for teachers and artists as well as in regard to cultural policy. Cultural sector infrastructure in most developing countries and countries in transition is largely lacking, particularly in terms of financing and provision of space and equipment. There is also a lack of adequate training and support programmes, although these could be co-financed via exchanges between neighbouring regions and countries as well as those within the international context. The training programmes that do exist – such as those provided by the British Council and the Goethe-Institut – remain just a proverbial drop in the bucket, which equally applies to other areas of the development debate. At the same time, they are also a valuable first step, which, when augmented by local approaches, may pave the way for additional programmes on a larger scale.

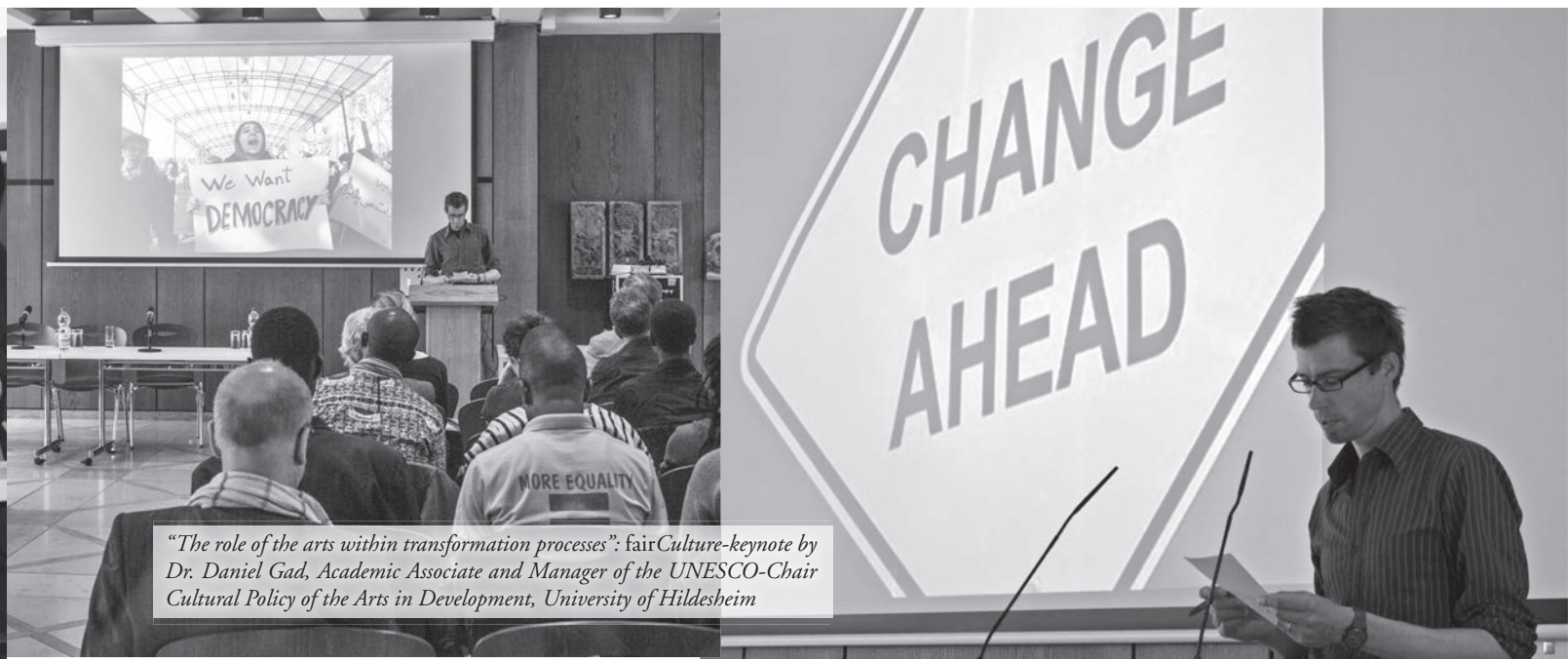
On the one hand, we thus have extensive experience with and appreciation for the social relevance of arts education. On the other hand however, there remain significant barriers to it being implemented and maintained in extensive, long-term fashion, especially in the international context.

To sum up: there is a serious lack of regional, national and international strategies and efforts. Without them, arts education will certainly continue to operate at the margins. Without them, arts education, despite its proven fundamental value, will not contribute to the development of global societies in the way it could and ought to.

References:

UNESCO (2006) Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6–9 March 2006. Paris

Scheytt, Oliver (2003) Künste und kulturelle Bildung als Kraftfelder der Kulturpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2003; Berlin; p. 6–14



"The role of the arts within transformation processes": fair*Culture-keynote by Dr. Daniel Gad, Academic Associate and Manager of the UNESCO-Chair Cultural Policy of the Arts in Development, University of Hildesheim*

FIGURENTHEATER-KOLLEG

KURSPROGRAMM WINTER 2014 / 2015

Hohe Eiche 27, 44892 Bochum, Tel: 0049 (0)234 - 28 40 80, Fax: 0049 (0)234- 32 43 745
E-Mail: info@figurentheater-kolleg.de www.figurentheater-kolleg.de

Das Figurentheater-Kolleg ist eine Weiterbildungseinrichtung. Es greift in seinen Kursen, die in Wochen-, Wochenend- oder Projektform stattfinden, Themen aus den Bereichen Darstellender und Bildender Kunst sowie aus Pädagogik und Therapie auf. Das Figurentheater-Kolleg bietet Kurse im Rahmen der beruflichen Bildung an. **Das ausführliche Programm Winter 2014/2015 wird gerne zugesandt.**

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER
ORIENTIERUNGSKURS - 14-wöchig

Der Orientierungskurs findet einmal pro Jahr von April bis Juli statt. Der Besuch ist Voraussetzung, um anschließend Fortgeschrittenenkurse und Projekte der Aufbaustufe besuchen zu können.
Der **Orientierungskurs 2015** findet vom **13.04. - 17.07.** statt.

13.04.-17.04.15	**Aller Anfang ist leicht! Spielen - Darstellen - Gestalten**
20.04.-24.04.15	**Die Kunst des Schauspielens**
27.04.-01.05.15	**Die Stimme**
27.04.-01.05.15	**Skizzieren, Zeichnen, Malen**
04.05.-08.05.15	**Plastizieren: Kopf und Portrait**
11.05.-15.05.15	**Maskenbau**
18.05.-22.05.15	**Maskenspiel**
27.05.-29.05.15	**Figurentheater** Geschichte & aktuelle Tendenzen
01.06.-05.06.15	**Handfigurenführung**
08.06.-12.06.15	**Einführung in die Dramaturgie**
15.06.-17.07.15	**Inszenierungsprojekt - Bauen & Spielen**

FORTBILDUNG FIGURENTHEATER
AUFBAUSTUFE WOCHENKURSE

In der **Aufbaustufe** werden die im Orientierungskurs erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert. Nach 50 besuchten Kursen kann eine Abschlussprüfung mit Zertifikat abgelegt werden. Ein Quereinstieg in einzelne Kurse ist möglich.

06.10.-09.10.14	**Das Spiel mit der Handfigur** Grundkurs	Bodo Schulte
	Das Spiel mit der Handfigur Fortgeschr. (s. Wochenendkurse)	
Kompendium	**Der Inszenierungsprozess** Fortgeschr.	Horst-J. Lonius
06.10.-10.10.14	Konzeption & Planung	
03.11.-07.11.14	Inszenierung	
12.01.-16.01.15	Produktion	
23.03.-27.03.15	Coaching	
10.11.-14.11.14	**Die innere Figur - Dramaturgie** Fortg. Status & Vorgang	Horst-J. Lonius
24.11.-28.11.14	**Kaninchen Katze Papagei** Handpuppentiere - genäht	Doris Gschwandtner
18.01.-22.01.15	**Von der Hand in Herz** Handwerkszeug für eine gute Inszenierung	Bodo Schulte
26.01.-30.01.15	**Maskenbau**	Silke Geyer
02.02.-06.02.15	**Marionettenbau**	Hansueli Trüb
09.02.-21.02.15	**Wenn jemand eine Reise tut...** Reisegeschichten im Koffer Inszenierungsprojekt I/II	Anne Swoboda/ Annekatrin Heyne/ Dorothea Theurer
23.02.-27.02.15	**Das Spiel mit der Marionette**	Raphael Mürle
28.02.-03.03.15	**Tanz der Körperhäuser - HeimArt** Ein choreographisch-szenisches Projekt für fortg. Tänzer und/oder Figurenspieler	Anne-Kathrin Klatt
09.03.-13.03.15	**Figuren aus Hartschaum** Figurenbau	Bodo Schulte
16.03.-20.03.15	**Zwischen Mensch & Ding** Objekttheater	Florian Feisel
07.04.-11.04.15	**Bau eines Kofferschattentheaters**	Hansueli Trüb

Der Clown - Das clowneske Spiel 2014 — Dozent Thilo Matschke

28.07.-01.08.2014 Der Clown I - Anfängerstufe
29.09.-03.10.2014 Der Clown II - Aufbaustufe
17.11.-23.11.2014 Der Clown III - Abschlussseminar **Werkschau** 22.11.14

Der Clown - Das clowneske Spiel 2014 / 2015

24.11.-28.11.2014 **Der Clown I** - Anfängerstufe
23.02.- 27.02.2015 **Der Clown II** - Aufbaustufe Mo-Fr 9.30-16.30 Uhr
13.04.- 19.04.2015 **Der Clown III** - Abschlussseminar **Werkschau** 18.04.15
Der Clown II und III sind nur zusammen zu belegen.
Teilnahmevoraussetzung für "Der Clown II/III" ist der Besuch von "Der Clown I".

Fortbildung Märchenerzählen — Dozent Rolf Peter Kleinen

Einführungsseminar (nicht verpflichtend) **15.11.2014** Sa 15-18 Uhr
Kurstermine 2015 17./18.01.; 21./22.02.; 21./22.03.; 25./26.04.; 13./14.06.; 22./23.08.; 26./27.09.; 07./08.11. **Abschluss 28.11.**, 10-17 Uhr & Erzählabend

FREIE KURSE WOCHENKURSE

Die **Freien Kurse** sind ohne Voraussetzungen zugänglich.

06.10.-10.10.14	**Szenisches Arbeiten für Fortg.** Strasbergmethode	Tony Glaser
13.10.-17.10.14	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte und sonstige Interessierte **Mehr Farbe im Beruf**	Sylvia Zipprick-Gaou
03.11.-07.11.14	**Theaterarbeit nach Lecoq** Grundlagen Auf dem Weg zum physischen Theater	Andrea Kilian
17.11.-21.11.14	**Pantomime** Grundkurs	Hans-Jürgen Zwiefka
24.11.-27.11.14	**Stimme genießen** Stimm- & Sprechtraining	Dorothea Theurer
19.01.-23.01.15	**Selbstbewusstsein stärken für Alltag und Beruf** Körpersprache - Status - Stimme	Martina Mann
26.01.-29.01.15	**Improtheater** Anfänger	Bernd Witte
26.01.-30.01.15	**Nähen & Schneidern** Anfänger & Fortgeschrittene	Imke Henze
02.02.-06.02.15	**Nähen & Schneidern** Schnitttechniken - Fortgeschrittene	Imke Henze
09.02.-13.02.15	**Die Kunst des Schauspielens** Strasbergmethode -Fortg.	Tony Glaser
17.02.-20.02.15	**Abrakadabra - Zaubern** Grundkurs	Eckart Görner
23.02.-27.02.15	**Kreatives Schreiben** Anfänger & Fortgeschrittene Das Gute, das Böse und alles, was dazwischen liegt	Karen Rosenberg
28.02.-03.03.15	**Tanz der Körperhäuser - HeimArt** für fortg. Tänzer und/oder Figurenspieler	Anne-Kathrin Klatt
02.03.-06.03.15	**Radierwerkstatt** Grundkurs	Ortrud Kabus
09.03.-13.03.15	**Kreatives Schreiben** HeldInnen & Abenteuer -Fortg.	K. Rosenberg
28.03.-04.04.15	Osterferienkurs in Varel / Nordsee **Zeichnen & Malen in der Landschaft**	Ortrud Kabus

FREIE KURSE WOCHENENDKURSE / TAGESVERANSTALTUNGEN

Kabarett & Comedy I-IV -AnfängerInnen & Fortg. Dozentin **Renate Coch**
I 13.09.- 14.09.2014 **Von der Idee zur Nummer**
II 10.01.- 11.01.2015 **Lustige Figuren entwickeln**
III 09.05.- 10.05.2015 **Witzig Texten lernen**
IV 23.07.- 26.07.2015 **Von der Szene zum Programm** Intensivkurs

26.09.-28.09.14	**Improvisation und Tanz** nach Anna Halprin	Anne-Kathrin Klatt
10.10.-12.10.14	**Das Spiel mit der Handfigur** Fortgeschrittene	Bodo Schulte
31.10.-02.11.14	**Bühne frei!** Theaterkurs	Marion Gerlach-Goldfuß
07.11.-09.11.14	**Der ausdrucksstarke Körper** Bewegungstheater / Mime / Modern Dance	Yass Hakoshima/ Renate Boué
08.11.2014	**Theater- / Dramatherapie** Kennenlerntag	Marion Gerlach-Goldfuß
15.11.-16.11.14	**Kopf & Portrait** Zeichnen und Malen	Ortrud Kabus
16.11.2014	**Von Licht und Schatten** Kreistänze	Conny Foell
22.11.-23.11.14	**Stimme & Präsenz** Kommunikationsseminar	Rolf Peter Kleinen
28.11.-30.11.14	**Und wieder Loriot...** Schauspielworkshop	Martina Mann
30.11.2014	**Mach doch, was du *wirklich* willst** Coaching für Kreative	Birgit Theresa Koch
10.01.-11.01.15	**Erzählwerkstatt** Geschichten präsentieren	Susanne Tiggemann
16.01.-18.01.15	**Singen tut gut!**	Dorothea Theurer
23.01.-25.01.15	**Lichttechnik / Lichtdesign** *nicht nur* für das Figurentheater	Dieter Fritz
24.01.-25.01.15	**Experimentelles Theater** Die Bühne muss *"brennen"*	Larsen Sechert
30.01.-01.02.15	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte **Vom Bilderbuch zum Papiertheater**	Peter Schauerte-Lüke
30.01.-01.02.15	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte **Zirkus mit Kindern & Jugendlichen**	Carola Christian
06.02.-07.02.15	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte **Kreistänze mit Kindern**	Conny Foell
06.02.-08.02.15	**Die Kunst des Schauspielens** Strasbergmethode -Anf.	Tony Glaser
14.02.-15.02.15	**Improtheater** - Spielstile & Genres -Fortgeschrittene	Bernd Witte
28.02.-01.03.15	**Der naive Clown** -Fortgeschrittene	Thilo Matschke
28.02.-01.03.15	**Märchen erzählen -Menschen verbinden** Grundkurs	Rolf P. Kleinen
06.03.-08.03.15	**Tontechnik** *nicht nur* für das Figurentheater	Dieter Fritz
07.03.-08.03.15	**Stimme - Rhythmus - Obertöne**	Lothar Berger
14.03.-15.03.15	Fortbildung für pädagogische Fachkräfte & sonstige Interessierte **Theater direkt - Theaterpädagogik**	Esther Reubold
21.03.-22.03.15	**Klinikclownerie** für Fortgeschrittene mit Clownserfahrung	Bernd Witte

DER THEATER VERLAG

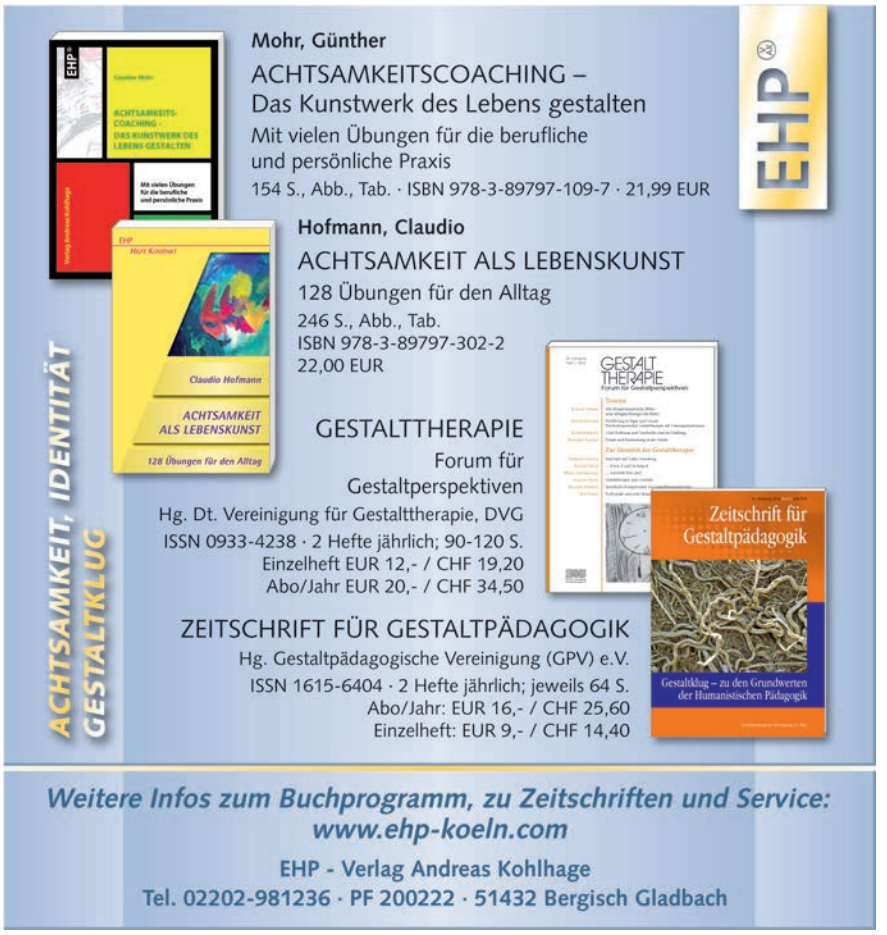
THEATER ...
... STÜCK ...
... INSZENIERUNG ...
AUTOR ... SCHAUSPIELER ...
... CHOREOGRAFIN ...
KOMPANIE ...TÄNZERIN ...
OPERNHAUS ... BÜHNENBILD
... SÄNGER ... ORCHESTER ...
DES JAHRES?

In den Jahrbüchern von «Theater heute», «tanz» und «Opernwelt»

Bestellen Sie unter: www.kultiversum.de/shop

Oder lesen Sie digital:

Anzeigen


Mohr, Günther
ACHTSAMKEITSCOACHING –
Das Kunstwerk des Lebens gestalten
Mit vielen Übungen für die berufliche
und persönliche Praxis
154 S., Abb., Tab. · ISBN 978-3-89797-109-7 · 21,99 EUR
EHP
Hofmann, Claudio
ACHTSAMKEIT ALS LEBENSKUNST
128 Übungen für den Alltag
246 S., Abb., Tab.
ISBN 978-3-89797-302-2
22,00 EUR
GESTALTTHERAPIE
Forum für
Gestaltperspektiven
Hg. Dt. Vereinigung für Gestalttherapie, DVG
ISSN 0933-4238 · 2 Hefte jährlich; 90-120 S.
Einzelheft EUR 12,- / CHF 19,20
Abo/Jahr EUR 20,- / CHF 34,50
ZEITSCHRIFT FÜR GESTALTPÄDAGOGIK
Hg. Gestaltpädagogische Vereinigung (GPV) e.V.
ISSN 1615-6404 · 2 Hefte jährlich; jeweils 64 S.
Abo/Jahr: EUR 16,- / CHF 25,60
Einzelheft: EUR 9,- / CHF 14,40
ACHTSAMKEIT, IDENTITÄT
GESTALTKLUG
Weitere Infos zum Buchprogramm, zu Zeitschriften und Service:
www.ehp-koeln.com
EHP - Verlag Andreas Kohlhage
Tel. 02202-981236 · PF 200222 · 51432 Bergisch Gladbach

THEATER PÄDAGOGIK am THEATER
Ute Pinkert (Hg.)
THEATER PÄDAGOGIK am THEATER
Kontexte und Konzepte
von Theatervermittlung
Mitarbeit: Mira Sack
2014 • 360 Seiten
Format: 16 x 23 cm
ISBN 978-3-86863-131-9
EUR 24,80
Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de

Bildungswerk
für Theater und Kultur
www.btkhamm.de
Fortbildung Theaterpädagogik
– vom Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) anerkannt –
09./10. Mai 2015 bis 28.-30. April 2017
14 Wochenenden und 2 Herbstferienblöcke
4 Wochenenden im Wahlpflichtbereich
Kleingruppentreffen
Wir bieten darüber hinaus Kurse und Workshops an, wie:
Playback-Theater, Jeux Dramatiques, Theater nach Boal,
Zirkuspädagogik, Atem und Stimme, Schminken,
und viele mehr ...
Einführungskurs
„Das Arbeitsfeld des Klinikclowns"
An drei Wochenenden bieten wir Ihnen einen Einblick in die
Arbeitswelt des Klinikclowns:
- Basisarbeit Clown 22./23.11.2014
- Clownstechniken 10./11.01.2015
- Der Klinikclown 21./22.02.2015
Aufbauende Fort-
bildung Clownerie
6 Wochenenden
1 fünftägiger Seminarblock
Fundiertes Clownstraining, das
Sie fit macht für die Bühne oder
für andere Arbeitsfelder.
Grundkenntnisse im Clownerie-
bereich sollten vorhanden sein.
Einstieg 07./08.11.2015
Abschluss 21./22.05.2016
Leitung der
Fortbildungen:
Andreas Hartman
Hilde Cromheecke
BTK Hamm | Oberonstr. 20 | 59067 Hamm | Tel.: 02381/44893 | info@btkhamm.de

Communities' Inclusion in Decision-making is Key to Sustainable Development

Koffi Emmanuel Noglo

The current debate about development aid focuses on two controversial positions: the one defended (for instance) by the Kenyan economist James Shikwati, the journalist Andrew Mwenda (from Uganda) or the German diplomat Volker Seitz demands cessation of development aid, as the international development aid policy hinders the establishment of incorruptible local agents that could serve the interests of their local communities (Noglo 2012: 153). The other position (defended mainly by development aid agents) assumes that it would be cynical – with regard to the cruel poverty and conflicts on earth – to abandon development aid. Both positions cannot be condemned since their various outcomes are correct: It is proper to condemn corruption and community development (in developing countries) is often seen as a foreign affair. It is however also correct to assist people in critical conditions especially when their representatives seem to ignore the impoverished conditions in which they must live. An analysis of the Togolese case could probably bring both positions together in order to better concentrate on the fight against poverty. Since we are dealing with communities that 'are under developed', it is crucial to show some ways in which they could better be integrated into the process of developmental aid policies and concepts, as communities are more concerned with their own developmental policy, regardless of their perceived educational level. Therefore it is arrogant to "… deny that ordinary people are competent to govern themselves." (Dahl 2000: 69).

Briefly to Togo

Togo is a small country in West Africa (56,600 km^2), a creation of the German colonial power in 1884, bordered by Burkina Faso (North), the Atlantic Ocean (South), Benin (East) and Ghana (West). Togo is a "multination" (Tshiyembe 1990: 29) with approximately 40 tribes and 6 million inhabitants where Legitimacy is denied to the state, as the "Ethnie-Nation(s)" (Ebd.: 90) which do not count the head of the state among their own, deny his Legitimacy. In a presidential system like the Togolese, such identification leads to tensions between tribes that could or are politicised for personal gain or the benefits of the group that controls the state´s affairs. Developmental polices designed by such a regime can only be sustainable when the concerned communities and their municipalities are included in all phases of the policy (e.g. conception, realisation, follow up, evaluation and financial control). By doing so, no municipality (e.g. no "Ethnie-Nation") would fill disadvantaged (whether if they 'develop' or not).

The Organisation of the Togolese Administration

The current legal organisation of the developmental policy is still based on a colonial way of dealing with development; e.g. a group of so-called experts[1] decides which is the best developmental policy for the communities concerned, since the law that regulates operations of civil society organisations (CSOs) dates back to 1901 (during the German colonial period) (Noglo 2012: 115) and assume that CSOs should register with the Ministry of Internal Affairs in the capital (Lomé). Even if a CSO operates in a municipality like Dapaong (about 600 kilometres from Lomé) the agents are required to move to Lomé, based on its importance under the colonial regime. It is also crucial for a presidential regime to control the movements of CSO agents operating in the country in order to avoid conspiracies against the head of state, who is not democratically elected but rather through the use of coercive means (especially the Army) and allow him to govern the "multination" till his 'death'. Former President Eyadéma Gnassingbé ruled the "multination" from 1967 till 2005 and was replaced after his death (unconstitutionally) by the Togolese Army by his son Faure Gnassingbé who remains in power to this day. This shows that the law is more about controlling communities than sustaining development.
A study released in 2009 in Togo by a Togolese sociologist (Etchri 2009) noted following observations:

- In 1990 there were only 70 CSOs in Togo. By 2008 there were 844. As a result, Togo improved its Human Development Index over the last three decades (UNDP evaluations rated Togo's HDI in 1980 at 0,357 and in 2010 at nearly 0,459[2]), but 58,7% of the total population –according to the World Bank data from 2011[3] – still remains poor. What exactly are the 844[4] CSOs doing that allows people to remain poor[5]?
- In his study focusing on the "Préfecture du Zio" (a local administrative area where 80 CSOs operate) the author discovered that 80% of the project devised by CSOs did not emanate from the local communities concerned. The founders of the CSOs followed criteria defined by foreign donors (from developed countries) in their conception of developmental projects. Those same donors directly propose the other 20% of projects themselves. The CSOs leaders therefore always follow the guidelines set out by donors in order to receive needed funds. CSO leaders did not have any choice, as CSOs leaders possessing a university degree and desperate for work (in a country where 22,8%[6] of the population of 15 – 35 years olds is unemployed) accommodated donors' demands and ignored the real inclusion of communities in which the operated or still operate. It is therefore evident – as concluded by the author – that all projects devised and conducted in the "prefecture de Zio" did not directly originate with the local populations concerned.

This observation led Noglo (2012: 118) to use the term "Ich AG" – a German term related to qualified unemployed Germans that receive financial support from the German Employment´s Agency (Arbeitsagentur) to create their own business or enterprise – in reference to Togolese CSO founders. Considering this analysis, it is difficult to talk – at least in the Togolese case – about equilibrium in the collaboration on development. The inclusion of local communities is also not respected when we

consider the fact that only international donors can request financial reports from local CSO leaders. The municipalities usually have no knowledge of such projects, as CSOs operating in their region register in Lomé and not at local courts of justice. The checks and balances in this case are therefore a one-way street.

A Pathway to Administrative Transparency and Public Inclusion in Decision-making

Community administration was not introduced to Togo in 1884. Communities always knew how to ensure a transparency in daily life. The current decentralisation Act of 2007 – based mainly on local social and cultural realities– has unfortunately not yet been implemented. The President continues to designate all municipal councils and their chairpersons. This Act would provide a good foundation for meaningful administrative rule that would include all municipal social forces and mobilise them to ensure transparency and a sustainability of all decisions made in the municipality (including the ones concerning development) and gain the support of all interest groups, if implemented.

The decentralisation Act provides for the autonomy of the Togolese urban and rural municipalities (art. 2). Under the term of the Act, each municipality elects its council and the council elects its chairperson (mayor) (art. 25–38). Each municipality has the authority to make decisions related to local development, infrastructure, energy supply, administration of natural resources, as well as environmental, trade, educational, health, sport, tourism and cultural policy (art. 40). The municipal Police remain under the control of the elected council and its mayor. The elected council has the duty to inform the public of council meetings (art. 16) and provide a report of proceedings (art. 18). All meetings are open to the public, unless 1/3 of the council members request a private meeting. (Noglo 2012: 135 ff.).

An additional article to the Decentralisation Act requiring CSOs to register with municipal court and to plan all phases of developmental projects with the local councils would be a huge improvement to the status quo. Project budgets and the fund allocated to them by the state and foreign partners should be reported and placed at the disposal of the elected municipal councils. Copies of financial reports sent to the foreign partners should also be provided to the municipal councils, in order to inform the public, which developmental agencies are operating in their municipalities and of the results of their projects. This would prevent the "Ich AG" phenomenon and encourage developmental agents to include the communities in their projects.

This brief contribution intends only to bring advocates and opponents of the current developmental policy together. Real economic development can only be possible when the municipalities find ways to raise taxes that are sufficient to finance their own development. If the Decentralisation Act of 2007 could be practiced with the transparency proposed above, the municipalities would gain know how necessary to create an atmosphere that could generate more economic activity (especially from their own diaspora who transfer 302 Million $US yearly back to Togo) (Noglo 2012: 154). This business friendly atmosphere would generate more taxes for the municipalities, which could be used to finance communal development. It would also support the brain gain necessary to develop the municipalities and therefore the whole country.

We can make it if we come together and move from the current developmental aid policy to a cooperation toward development.

Annotation:

1 For instance actors of government, government´s agencies and CSO.

2 http://hdr.undp.org/en/countries

3 http://data.worldbank.org/country/togo

4 The Author Gautier Pirotte (2005: 33) count in 2000 about 2700 NGOs in Benin, a small land of about 9 Million inhabitants.

5 We will not waste any time here by trying to define poverty. Let us just take the estimated average of the UNDP that place the poverty line less than 1 US Dollar a day.

6 http://www.tg.undp.org/content/togo/fr/home/presscenter/articles/2014/01/13/lutte-contre-le-ch-mage-des-jeunes-au-togo-vers-un-partenariat-public-priv-/

References

Dahl A., Robert (2000): On Democracy, Yale University Press, New Haven/London.

Etchri, Sassou Koffi Busomekpo (2009): Ethos institutionnel et autonomie, elements d´analyse de l´efficacité de l´aide au développement: cas des ONG locales de la prefecture du Zio au sud du Togo. Mémoire pour l´obtention du diplôme d´Etudes Approfondies (DEA), sous la direction de Essè Amouzou, Université de Lomé.

Noglo, Koffi Emmanuel (2012): Die Legitimität des Staates im multiethnischen Kontext – Der Fall Togo. Münster.

Pirotte, Gautier (2005): Société civile importée et nouvelle gouvernance. Le nouveau secteur ONG au Bénin. In Quantin, Patrick: Gouverner les sociétés africaines, Acteurs et institutions. Éditions Karthala et CEAN, Paris.

Tshiyembe, Mwayila (1990): L´Etat postcolonial, facteur d´insécurité en Afrique, Préface de Jacques Soppelsa, Présence Africaine, Paris.

Ankündigung
zum nächsten Heft

Arbeitstitel der
Frühjahrsausgabe
Heft Nr. 66 /2015:

„Kulturelle Bildung relocated: Fachunterricht oder Künstlerprojekt?"

Redaktionsschluss
ist der
15. Januar 2015.

Die Heftredaktion hat Gunter Mieruch.

Ihre Artikel bitte senden an:

gunter.mieruch @me.com

AUTORENVERZEICHNIS – KONTAKTE

Nike Andersen
nike.andersen@googlemail.com

Dr. Awo Asiedu
amasiedu@ug.edu.gh

Linda Ebbers
linda.ebbers@gmx.d

Prof. Dr. Gerhard Fischer
g.fischer@unsw.edu.au

Dr. Daniel Gad
gad@uni-hildesheim.de

Bahar Gürey
bagurey@hotmail.com

Harald Hahn
mail@harald-hahn.de

Ute Handwerg
handwerg@bag-online.de

Klaus Hoffmann
hoffmann@bag-online.de

Dr. Ole Hruschka
ole.hruschka@germanistik.uni-hannover.de

Dr. Manfred Jahnke
Dr.Jahnke.Oberelchingen@t-online.de

Prof. Dr. Gerd Koch
koch@ash-berlin.eu

Rami Khader
rkhader@diyar.ps

Katharina Kolar
K.Kolar@hs-osnabrueck.de

Friedhelm Roth-Lange
rothlange@aol.com

Dr. Fee Isabelle Lingnau
isabelle.lingnau@gmx.de

Prof. Frank Matzke
matzke@fb4.fh-frankfurt.de

Fiona Morrell
fiona.morrell@tfacafrica.com

Emanuel Noglo
emmanuelnoglo@yahoo.fr

Andreas Poppe
a.poppe@hs-osnabrueck.de

Friedhelm Roth-Lange
rothlange@aol.com

Frank Sam
nkumkobinankum@yahoo.co.uk

Lilith Schön
lilithschoen@gmx.de

Prof. Dr. Wolfgang Sting
wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Florian Vaßen
florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de

Bianca Waldvogt
bianca.waldvogt@gmx.de

Maik Walter
maik@zedat.fu-berlin.de

Prof. Grzegorz Ziolkowski
grzeg@amu.edu.pl

BILDNACHWEISE | FOTOGRAFINNEN UND FOTOGRAFEN:

Gustav Pursche: *fair*Culture Foto-Dokumentation (S. 3, S. 4 rechts, S. 5, S. 6 rechts, S. 7, S. 8, S. 10, S. 13 links, S. 17, S. 21, S. 40, S. 42, S. 45, S. 46) | **Stefan Bug:** *fair*Culture Foto-Dokumentation (S. 4 links, S. 6 links, S. 9, S. 47, S. 50/51, S. 56) | **Cactus Junges Theater, Münster:** Aufführungsfotos „2 + x Welten" (S. 9) | **Helena Scheele:** *fair*Culture-Tagungsdokumentation (S. 12; S. 13 rechts, S. 23, S. 42 links, S. 35, S. 41, S. 57, S. 58), Grafic Recordings (S. 5, S. 23) | **Compagnie De Stilte:** "1-2tje / 1–2s Encounters of two dancers" / Workshop (S. 24) | **Christian Kleiner:** "Murikamification" von Arch 8 / Erik Kaiel (S. 25–26) | **Frank Matzke:** At Hope 41 (S. 28–30) | **Evans Mathibe:** Drama for Life-Festival (S. 31–32) | **Theatre for a Change:** online-Bildmaterial: www.tfacafrica.com (S. 33–34) | **Maciej Zakrzewski:** Studio Rosa (S. 42–44) | **Lilith Schön:** Schulaustausch IGS Linden / Natiro Sec. School (S. 53–55) | **Ingo Rekatzky:** Performances am Leipziger Institut für Theaterwissenschaften (S. 61–62) | **Friedhelm Roth-Lange:** Internationales Jugendtheaterfestival, Volksbühne (S. 63–64) | **Ulrike Handke:** Gruppenfoto Tagungssektion 2013 (S. 66) | **Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach:** Lehrlingstheater, Sammlung Praml (S. 68)

*fair*Culture! How Much Do You Want?
The Conflicting Demands and Reality of International Theatre Work with Young People

Ute Handwerg

If those organising international theatre meetings decided to choose the productions for their festivals based on the Visa Restrictions Index[1] to avoid the potential pitfalls of the invitation process, the world would quickly shrink down to a manageable number of different countries. These remaining countries could likely be referred to as the Global North. The Visa Restrictions Index published each year by consulting firm Henley & Partners (the leading company worldwide for planning and processing citizenship requests and residency applications) documents in short the "value" of the passports issued by the authorities of the 193 states in the world. Passports from Finland, Sweden, the US, the United Kingdom and Germany currently carry the "greatest advantages" according to this logic (these countries share the number one position), for they usually allow visa-free entry to 174 countries across the world. Some highly topical ideas on the subject of passports can also be gleaned from *Flüchtlingsgespräche* (Refugee Conversations) by Bertolt Brecht:

> "The passport is the most noble part of the human being. It also does not come into existence in such a simple fashion as a human being does. A human being can come into the world anywhere, in the most careless way and for no good reason, but a passport never can. When it is good, the passport is also recognised for this quality, whereas a human being, no matter how good, can go unrecognised. […] It can be said that a human being is only the mechanical holder of a passport. The passport is put in his or her pocket much like a stack of shares is put in a safe, which does not have any value in itself, but contains valuable things." (Brecht 2000)

The Visa Restrictions Index can be seen as a reflection of the power structures that exist between the countries of the Global North and South and does not throw up any great surprises to this end. Casting aside motivation and logic, which can play a role when engaging with the index, one is quickly in the midst of a thorny nexus of different, interrelated variables given the highly complex structures of politics, justice and society within a globalised setting touched on here. It's widely known that artists and those creating culture don't (want to) make their international collaborations dependent on passport index lists. In relation to the Henley index, the *fair*Culture Festival with theatre productions from Ghana, Malawi, Palestine, Poland, Turkey and Germany represented a challenge for organisers in that the index list data mirrored the level of practical work involved nearly one to one with regards to the decisions of the German authorities responsible for issuing visas in the respective foreign countries. The fact that nearly all the actors and theatre experts invited were actually present at the opening of the *fair*Culture Festival (some members of the theatre group from Ghana arrived the following day) can be put down to a series of vehement interventions at various levels of official politics and civil society. This final sentence could have been formulated in much the same way by many of our colleagues, as it describes the experiences that organisers of international theatre meetings both have had and will continue to have. Business as usual, so to speak.

A Foray through the Undergrowth of the Global North

In the following, different experiences of visa granting practice are drawn on to question how this particular area encroaches upon the specialist activities that go hand in hand with our work in both form and intensity. The question is also raised as to how this practice fits together with arts mobility strategies, mobility initiatives for young people in Europe and the UNESCO conviction that the "creative diversity of world cultures"[2] is valuable and necessary.

Concrete experience thus forms the frame of reference here and does merely not represent a shift into the realm of the anecdote. Awo Asiedu, head of the School of Performing Arts at Legon University, Ghana, writes in her observations about the festival that: "The Ghanaian Adehyemma troupe […] had a difficult time getting visas to attend the festival […]. The Turkish group also had some difficulty getting visas." (Asiedu 2013)

Shouldn't we be astounded that people who live in a country that has been holding accession talks with the European Union for some time now still need to apply for a visa to enter Germany/Europe if they want to spend even a short time here? This is perhaps a naive question in face of the complex, difficult progression of negotiations between Turkey and EU. Especially since, in the case of Turkey, these discussions are obviously tied to very specific requirements, the like of which have not thus far been applied to any of the previous, ultimately successful candidates for accession.

For our colleagues from Turkey, to whom we are linked via a cooperation now spanning decades, the hurdles associated with obtaining a visa to enter Europe merely form part of their personal catalogue of experience. But what do young people think about Germany when their first contact with the country initially ends in their visa application being rejected, especially when this rejection is justified based on their parents' economic situation and thus from their perspective has nothing to do with their own qualities? The two possible questions that such young people might ask themselves here are: 1. Why am I so unwelcome in the EU even though Turkey wants to be become a member? and 2. Why are they inviting me to a theatre festival when I'm not actually wanted in Germany, not even as a two-week guest? Even when young people of this kind do have a good time in Germany, the same questions remain, just as they do in the article by Bahar Gürey in this magazine. A few weeks ago, the German Federal Ministry of Youth and the newly founded Ministry of Youth on the Turkish side celebrated the 20th anniversary of the departmental agreement on German-Turkish youth exchange in Bonn. Back then, the agreement was signed by the current German Chancellor. After two decades of cooperation,

"By the Road" – A dance piece performed in Hanover by Tete Adehyemma Dance Theatre (Ghana)

the problematic situation regarding the granting of visas is still at the top of the agenda for all concerned. Even if the respective department of the Federal Ministry of Youth provides support and mediation for specific problem cases, which has helped the Federal Association of Drama & Theatre (BAG) on a number of occasions, the same situation persists: the practice of granting visas to young people and specialist colleagues from Turkey invited to theatre programmes in Germany requires a great deal of flexibility from everyone concerned.

The young people from the Ghanian Tete Adehyemma Dance Theatre showed their play *By the Road* at the festival. The theatre group surrounding dancer and choreograph Frank Sam had been invited to take part based on the theme of the production. Together with the young people in the group, Frank Sam developed a play which focuses on a young man from Africa trying to reach Europe by illegal means in bitter, realistic fashion. The production is a collage comprised of firsthand accounts from young Africans unsuccessful in their attempts to flee the continent and texts written by the young people involved in the project. The play revealed the dramatic conditions linked to the attempted flight, with unscrupulous people smugglers, desperate interpersonal situations and a permanent fear of being discovered by the police all dictating this young man's path. In the end, he fails.
The Federal Association of Drama & Theatre (BAG) has been cooperating with various partners in Ghana since 2000. Frank Sam initially founded the Dance Factory at the National Theatre of Ghana. He was frequently in Europe as a dancer and worked with many companies there, including a collaboration with Gerda König (The "DIN A13" Dance Company, Cologne) for the production *Patterns Beyond Traces* (International Dance Festival, Bielefeld). For many years, he has also worked as freelancer on projects in schools and the extracurricular sector.
The Theatre for Development Department at the Institute of African Studies at the University of Legon carries out research on the subject of young Africans migrating to Europe. At a specialist conference which the Federal Association of Drama & Theatre (BAG) also attended in 2012 with a group of colleagues, the head of the research department, gave an account of the traumatic experiences suffered by the young people that return. Many Africans lose their lives each year trying to get to Europe. Reliable figures are hard to come by here, as no one can say how many set off on this journey from year to year. The Theatre for Development Department develops theatre projects on this theme again and again together with groups of young people that are then performed in schools, universities and communities and discussed with the audiences there. We wanted to put the same theme up for discussion at the *fair*Culture Festival, with the production *By the Road* being of particular interest for us due to the way it both opens up new perspectives for Europeans on the context surrounding such flights and provides insights into the dramatic nature of migration processes from the Ghanaian perspective.
The visa applications of all the young members of the Tete Adehyemma group were initially refused first and foremost because none of them were able to provide proof of a level of financial security that would make their return to Ghana more likely. If one takes into consideration that these young people were taking part in the recently completed community youth pilot project organised by the Ghanaian government's National Commission on Culture, an initiative aimed at helping young people from deprived backgrounds, it is no wonder that they did not have such financial reserves at their disposal. Various interventions at different levels started up in the background, all with the goal of enabling the young people to be granted a visa. A description of the detailed course of events can dispensed with here to the extent that it would merely represent another version of the same story experienced a thousand times over by other applicants and event organisers. Perhaps this much will suffice: it was a long journey entailing significant physical and mental strain that Frank Sam and his group of youngsters had to endure in order to be able to all appear in Hanover for the second day of the festival. While social utopias are not necessarily associated with the activities of the authorities, the fact that the visa procedure was so far out of sync with the theme of the festival, namely *fair*Culture, was abundantly obvious, clear to all involved and served as a unreserved affirmation of just how necessary such youth theatre meetings are in the context of culture and development. Awo Asiedu brings up this painful subject in her summary when she

says that "these [visa] experiences made the theme for the festival even more poignant. Is it fair to refuse artists visas because they have never before travelled outside their country? How would they gain that experience if they are not given visas a first time? Should politics prevent artists from moving across their borders?" (Asiedu 2013)

International youth theatre meetings encourage a more differentiated treatment of art and culture. They open up new possibilities for young people to grapple with their life situations in a conscious, active manner. Young people's ways of cultural expression and alternative approaches to life are taken seriously here and from the point of the departure for artistic-aesthetic practice. Yet the framework conditions for this work are actually set out in various different political fields.

On Different Forms of Equal Standing

A visa policy that puts cooperation partners within a non-European context on an equal footing and also gives young people from outside Europe the possibility of being a part of international cross-border projects was also called for from those politically responsible in explicit terms at the symposium that took place in parallel to the festival. Can we justifiably hope that this demand will soon be politically implemented?

The current issue of *Politik und Kultur* magazine contains an article entitled „In diesen Zeiten wichtiger denn je …" (More Important than ever in these Times), whereby members of the German Subcommittee on Foreign Culture and Educational Policy (AKBP) were asked about the central concerns of their work in connection with AKBP.[3] It was only Diether Dehm (DIE LINKE) who expressed the need for action to be taken to improve the conditions of those working in the creative field and to "secure their mobility both inside and outside Europe and solve any visa problems."[4] It can only be hoped that this demand is not intended as a one-way street but rather also includes the lifting of travel restrictions for those active in art and culture in the Global South, without whom artistic cooperation on an equal footing within the context of development-related cultural work cannot succeed.

I am aware that mobility is establishing itself more and more as a specialist term in Germany too, particularly in the area of international youth exchanges and the university sector. On the UNESCO Internet page, one can discover that "in German arts policy, 'mobility' as such is not considered a dominant issue – quite in contrast to the educational sector. For example, the index of the extensive 2007 report of the Commission of Enquiry of the Federal Parliament, 'Culture in Germany', does not list this term."[5]

It is not for me to decide whether the term mobility is well suited for use in educational contexts. I associate mobility with the idea of making armed forces mobile and find it unsuitable for use within the German-speaking world for this reason. A look at the EU funding programmes newly published this year and at the Erasmus+ programme in particular reveals numerous references to the subject of mobility: "The programme also enhances the opportunities for cooperation and mobility with partner countries, notably in the fields of higher education and youth. […] further contribute to Europe 2020 objectives of competitiveness, employment and growth through more successful labour market integration and more mobility […].[6]

Several strategies and networks relating to the mobility of the arts and artists exist at a European level. There is, for example, the European Job Mobility Portal (EURES), which provides information about mobility for the arts and artists in Europe and asks both "why is mobility so important for (European) artists?" and sees mobility as bringing "opportunities for the creation of artistic networks to form the basis of a new *European space of artistic mobility*."[7]

An initial glance at the focus of the two previously mentioned programmes gives the slightly uncomfortable impression that this large-scale demand for mobility primarily serves the purpose of enabling people to adapt both to the European employment market and the EU's plans for economic growth.

The European On the Move (OTM) network sees itself as "a cultural mobility information network with more than 35 members in over 20 countries across Europe and beyond. Our mission is to encourage and facilitate cross-border mobility and cooperation, contributing to building up a vibrant and shared European cultural space that is strongly connected worldwide."[8]

The International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA) has also made its presence felt as a body for strengthening the interests of artists and those involved in culture. The federation describes itself as a "global network of arts councils and ministries of culture. […] Our vision is a world in which the arts are valued in themselves and for their contribution to strengthening communities and enriching lives."[9]

If one now had the task of using green lines to transfer the mobility activities initiated by Europe based on the funding programmes and networks mentioned above on to a map of the world, which admittedly sounds fairly abstract, the result would likely be a mobility network more or less spanning the globe. If one were now to use blue lines and once again draw on the those EU funding programmes and mobility networks aimed at securing the EU's desired mobility objectives so that people from the Global South can travel to Europe, there would not be a great deal to see by comparison. For anyone to whom that might sound trivial should bear in mind the agreements that Germany has ratified and is legally bound to worldwide: the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, the UN Millennium Declaration, the UNESCO Agreement on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions and many more.

The focus of German visa policy, however secluded the space it which it takes place may seem, has both a direct and indirect influence on the concept of diversity to be found or not to be found within our country. It is noteworthy that the idea emerges here that "diversity does good, but only within the boundaries of academia, humanity and progress whose invulnerability is watched over by white, European […] men." (Heins 2014)

A form of issuing visas whose focus is people's life realities must still be developed. For youth theatre work, it would be judged a huge success if there didn't have to be any more workshop presentations or performances at international meetings to grapple

with the nerve-racking, humiliating experiences linked to obtaining passports. Entirely in the spirit of *fair*Culture.

References

Asiedu, A. [2013]: Impressions of a Participant in the Fair Culture. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Issue 63. Milow, p. 57 f.

Brecht, B. [2000]: Flüchtlingsgespräche. Erw. Ausgabe. Frankfurt/M., p. 64

Heins, V. M. [2014]:Das Neue Deutschland. Von Migration und Vielfalt. Konstanz, p. 243

Notes

1 See https://www.henleyglobal.com/about-the-firm/, accessed 14.08.20142

2 See Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue. UNESCO World Report. Summary. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf, accessed 14.08.2014

3 Ulla Schmidt (SPD), Claudia Roth (Bündnis 90/Die Grünen) and Thomas Feist (CDU) were also interviewed alongside Diether Dehm.

4 See Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates. No.4/2014. Berlin, p. 9

5 See http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=38716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, accessed 16.08.20146

6 See http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf, accessed 16.08.2014

7 See https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?lang=en&catId=9190&myCatId=9190&parentId=20&acro=news&function=newsOnPortal, accessed 20.08.2014

8 See http://on-the-move.org/about/mission/ last accessed 21.08.2014

9 See http://www.ifacca.org/vision_and_objectives/ last accessed 21.07.2014

Must One Learn How to Read Dance?
Observations on a Dialogue between Dance and Acting for a Young Audience at the StepX Festival (Schnawwl Mannheim)

Manfred Jahnke

1.

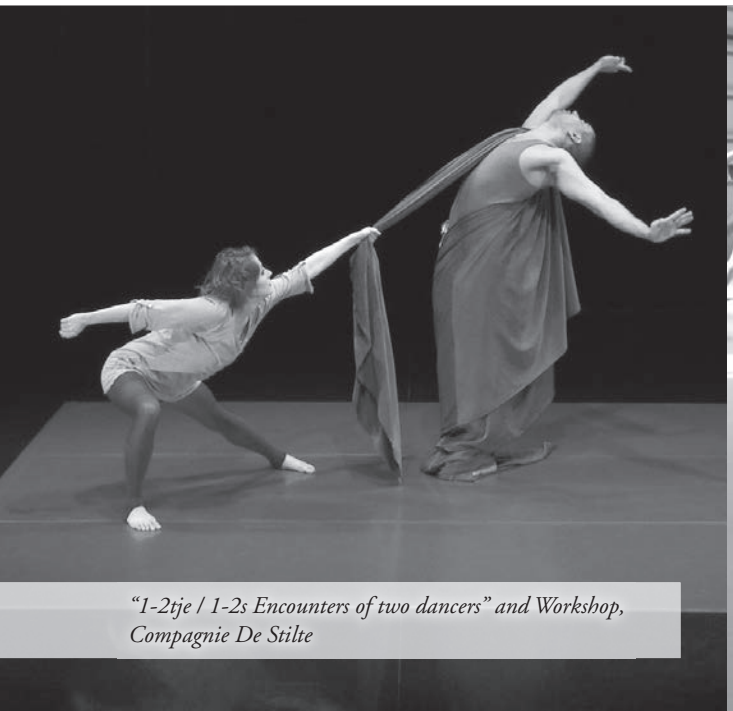
In many European countries – in Scandinavia in the 1990s, and mainly in Belgium, the Netherlands and France at present – dance theatre for children is taking on a much greater significance. Through international festivals like Panoptikum in Nuremberg or Schöne Aussicht in Stuttgart, it has been possible to see many outstanding dance performances from these countries. And they have inspired German children's and youth theatre practitioners to follow these Flemish and French role models. For a long time, children's and youth theatre was exclusively the domain of acting. When in one of its various nuances, dance was taken up as an impulse in this area, choreographers – mostly from Belgium – had to be fetched who would develop dance pieces with the actors. Yet on the independent dance scene – and here, the dance scene in North Rhine-Westfalia plays a leading role in Germany – more and more dance groups are discovering dance for children; even classical ballet companies are striving to find ways to impart (dance) theatre education with which they can reach young audiences. To such an extent that it begs the question: how far can dance and acting be taught in their specific "languages" and find common ground? And, in addition to this dialogue between artistic media, the question of how to teach the language of the body to a young audience becomes central. In this context, the issue of the universality of dance codes has to be settled: Does every young person "understand" them? Or does "seeing" have to be learnt in this case, just as it does with every other kind of cultural technique, such as reading? There are many unanswered questions.

2.

In the field of theatre to which dance also belongs, every kind of education is basically characterised by two poles when a work of art is the subject of education: the performance by professional producers and the experience of the recipient. Participation through observation in order to be able to "read" a performance, or arriving at observation through participation is the aim of every kind of art education. Based on this idea, at the 2013 TanzGipfel in Ulm, hosted by the TanzSzene Baden-Württemberg, a series of activities in the field of "Dance and Education" took place for the first time. The aim was to pool the experiences of dancers or ensembles who had carried out dance projects in schools in order to make them useful for future assignments. Since Tanzplan Deutschland expired, which financially supported collaboration between dance and schools, it is now considered important to move away from the uniqueness of a "model project" and to ensure that work is sustained through consolidation.

3.

Whereas in Ulm in 2013, the focus was on how to moor dance securely to schools through educational impetus, e.g. „Wie bleibt der Tanz bei den Kindern?" (How does dance stay with children? – Bea Kießlinger, TanzSzene), during Schnawwl in Mannheim in 2014, within the framework of the StepX Festival organised by Theater der Welt and the affiliated forum „Was ist Tanz (für Kinder)?" (What is dance (for children?), the focus was on aesthetic image. The festival's performances were intended to act as



"1-2tje / 1-2s Encounters of two dancers" and Workshop, Compagnie De Stilte

material with which to explore the question: "Which aesthetic concepts and educational methods advance the development of contemporary dance for young people?" (Forum programme, p.2). In three working groups, this question was discussed from specific angles. Group 1 led by Martina Kessel explored the question: "What is quality in dance for a young audience?" In group 2, led by Andreas Simon, "Possibilities for preparation and follow-up work of dance productions for children and young people" were examined. And in group 3, "A choreographic approach to a young audience" led by Seppe Baeyens from Belgium represented a unique opportunity for professional dancers. One dancer and one child developed group relations on the theme of young and old. In a final presentation, the group performed short études and tableaus that centred on concepts of small and large etc. and, all enthusiasm aside, displayed a strong aesthetic will. Andreas Simon prepared a follow-up session with his group that was astonishing in how quickly energy could be felt in the room. Even at the warm-up stage, small exercises in seeing were incorporated, taking away the casualness of everyday gestures. Then certain places in the room were set up where gestures from the previously seen production had to be reproduced when participants walked past. The follow-up work to the performances took a highly playful approach that did without intrusive didactical methods and left insights entirely to the young audience.

4.

The De Stilte dance group from Breda also develops workshops that are then integrated into the performance in their production series *1 – 2tje. 1 – 2s Encounters of two dancers.* In *Droomdoek,* the two dancers Paolo Yao and Wiktoria Czakon first lie under a large sheet from under which they slowly work their way out, discover their bodies and themselves, and then the other person. In interplay with the violet, shimmering (dream) sheet, a wonderful dream-world is created on the small red area that goes beyond movement to fundamental philosophical questions of "I" and "you" for children (from three years upwards) – in other words, exploring questions of identity. The dance movements, with their repeated use of contact improvisation, are slightly delayed thus implying the dream-likeness of what is happening. At the same time, their movements appear inspired by the fact that they are easy to imitate. The follow-up workshop, led by the choreograph Jack Timmermans himself, is part of the performance and is also conceived of in a playful way. The children in the audience, after brief hesitation, began to participate dynamically, giving the observer the feeling of attending a new performance.

The group Arch8/Erik Kaiel from Den Haag also displayed a playful treatment of the medium of dance when, with the dancers from Mannheim's independent scene, they initiated an obstacle course through public space in their piece *Murikamification*. This production is connected to Murakami to the extent that it is about changes in perspective, a surreal angle on everyday things, which thereby transforms them. Bodies and architecture are given a new quality. Not only when the performers climb traffic lights or balance along railings, real risk takes on meaning; risk and surprising discoveries put everyday space in a new light. The audience is unobtrusively included into the performance resulting in a collective energy. The place where the piece finishes is particularly well chosen – a playground where the children can immediately test out the dance vocabulary they have just witnessed (without danger).

5.

In the performances mentioned above, the pedagogic lesson is inscribed onto the aesthetic concept itself. To be included are also performances like *Jake & Pete's Big Reconciliation Attempt for the Disputes from the Past*, a game with boxes of various sizes in which Jakob & Pieter Ampe deal with their past disputes under Alain Platel's mentorship. Or *Woman know your Wardrobe* by Don*Gnu from Arhus, where the two dancers-cum-removal-men, Jannik Elkaer und Kristoffer Louis Andrup Pedersen, who are also their own choreographers, transform classical dances into another form in an outrageously funny way. Among the

Obstacle course through public space: "Murikamification", Arch 8 / Erik Kaiel

range of diversity of forms that could be seen during StepX, there was a fundamental theme in Mannheim that was owing to the special audience. In the worldly stories of dance theatre for children, the theme was almost always about finding one's own identity: Who am I? Who have I become? Who was I? This could also been seen in the great ensemble productions such as *Autarcie* by the Parisian Compagnie par terre, Anne Nguyen's exciting choreography with four young dancers, who perform specific material from breakdance and body-popping. Or *Goys und Birls* by De Stilte, where choreographer Jack Timmermans engages in the hazardous issue of gender with an ensemble of three men and three women. And finally, the only German production deserves a mention: *Die Goldbergs* by the Sabine Seume Ensemble from Düsseldorf.

6.

The question that group 1 explored – what the specific quality of a dance theatre for children might signify – must remain open by its very nature. There was only sufficient time to examine the performances according to a scheme of intention, ability und necessity. Important factors that were named in this context were: the worldliness of performances, dance as an invitation to dance, in particular freedom of interpretation (that cannot, however, be arbitrary) and the will of the producer to communicate with the audience. Here, material for a future forum was collected. Perhaps the Schnawwl team and the circle around Andrea Gronemeyer will continue this dialogue between dance and acting for a young audience. This would be very welcome as the team did everything they were capable of to ensure that the participants of the forum could discuss openly.

Hinweise für Autorinnen und Autoren der Zeitschrift für Theaterpädagogik – KORRESPONDENZEN –

* Eine Seite einschließlich der Leerzeichen enthält ca. 3.800 Zeichen bei Verwendung der Schriftart Times New Roman mit Schriftgrad 12 und eineinhalbfachem Zeilenabstand.
* Entsprechend der Anzahl eingesandter Fotos muss die Summe der Zeichen reduziert werden.
* Bitte nichts layouten!
* Wir bitten, keinen Blocksatz, sondern Flattersatz zu verwenden und keine festen Wort- oder Zeilentrennungen vorzunehmen.
* Zuerst kommt der Titel (evtl. mit Untertitel); darunter der Name von Verfasserin bzw. Verfasser. Bitte die Titel möglichst kurz fassen!
* Zwischenüberschriften sollen nicht besonders hervorgehoben, sondern frei eingesetzt werden (die Schriftgröße wählt der Verlag).
* Fußnoten und Unterstreichungen sollten vermieden werden. Sollten sie notwendig sein, dann bitte in Manuskripten keine Fußnoten, sondern sog. Endnoten verwenden.
* Anmerkungen und Literaturangaben kommen an den Schluss des Beitrags.
* Es wird gebeten, den Artikel als Word-Datei zu schicken.
* Die Autorinnen und Autoren entscheiden sich bewusst für eine Form der gendergerechten Schreibweise. Diese Entscheidung muss im Text durchgehalten werden.
* Bitte keine Abbildungen in das Manuskript einbauen, sondern separat als Anhang senden. Bei übersandten Fotos bitte den Namen des Fotografen benennen.
* Für die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der auf Fotos abgebildeten Personen sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich.
* Bilder werden von uns i. d. R. nur verwendet, wenn sie eine ausreichende Druckqualität gewährleisten. Optimal sind 300-400 dpi. Kleine Bilder oder 9 x 6 cm-Bilder mit 72 dpi nur auf unsere Zielgröße verändern (hochrechnen funktioniert nicht!) Generell gilt: Letztes Auswahlkriterium ist aber immer eine ausreichende Bildschärfe (Kontrast). Dateiformat: jpg, pdf, eps oder tif.
* Extra sollen genannt werden: Autor/in-Name, Post-Adresse für den Versand des Belegexemplars und/oder E-Mail-Adresse für das Autorinnen-/Autorenverzeichnis, was in jedem Heft erscheint.
* Honorar können wir leider nicht zahlen. Pro Beitrag wird ein Heft an die Autorin/den Autor als ein bescheidenes Dankeschön gesandt. Weitere Exemplare dieses Heftes können mit 30 % Preisnachlass bezogen werden.

Vielen Dank!

Schultheater-Studio · Frankfurt ·

Theaterpädagogisches Zentrum Frankfurt / Rhein-Main
Theaterpädagogik, Darstellendes Spiel und Schultheater
Fort- und Weiterbildung, Service, Projekte und mehr

Fort- und Weiterbildung von professionellen Theaterpädagoginnen und Theaterlehrkräften steht im Zentrum unserer Arbeit, die sich an den Qualitätsmaßstäben der Bundesverbände Theaterpädagogik BUT und Theater in Schulen BVTS orientiert. Unser Programm "Lust auf Theater" erhalten Sie auf Anfrage kostenfrei!

Die nötigen Fachbücher finden Sie in unserer Theaterbuchhandlung: „TheaterBuchVersand"

Schultheater-Studio Frankfurt Hammarskjöldring 17a – 60439 Frankfurt
Telefon: 069 212 320 44 – Fax: 069 212 320 70 – schultheater@live.de – www.schultheater.de

TBV
TheaterBuchVersand

Besuchen Sie uns unter:
www.theaterbuch-versand.de
und fordern Sie auch unseren
Newsletter an!
Über 1000 Titel zur Theorie und Praxis
des Theaters und der Theaterpädagogik.

TheaterBuchVersand
c/o Schultheater-Studio
Hammarskjoeldring 17a 60439 Frankfurt am Main
Tel. (069) 212-30608 Fax. (069) 212-70752
e-mail: theaterbuch@live.de

Ab einem Bestellwert von 60,- € liefern wir versandkostenfrei.

ANZEIGEN-HOTLINE
Zeitschrift für Theaterpädagogik
im 30. Jahrgang
Schibri-Verlag • Frau Nowak • Tel.: 039753/22757 • nowak@schibri.de

At Hope 41
Live Art as a German-Indian Service Performance

Frank Matzke

The Fachhochschule Frankfurt Creates a Media Project with an Indian NGO

In February and March 2013, a group of students studying culture and media at the Fachhochschule Frankfurt am Main made their second trip to Gujarat, India after an initial one in 2010, their goal being to collaborate with the Community Development Society (CDS) in Anand on a culture and media project. The concept of live art can be seen here as reformulating the performative focus on aesthetic experiences conducted between art and everyday life that form the subject of this report. In this sense, performative thus both refers to and questions the ability of intercultural media project work to actually shape social realities. CDS is a social education institution run by Dalits for Dalits, a section of the Indian population that belongs to the caste of the untouchables. Despite nominal legal equality, 15–20 million Dalits across India are still subject to massive discrimination and structural marginalisation. They live largely in slums, with almost all living below the poverty line. Over the last years, CDS head Manoj Macwan and a group of largely voluntary staff have created a functioning, comprehensive system to offer help and education thanks to funding via donations from the Evangelische Kirchengemeinde Öffingen in Baden-Württemberg and Ev. Studierendengemeinde Frankfurt. Within this system, cultural work is understood as an important instrument for empowerment for young Dalit women in particular. Macwan describes the intercultural project as follows: "At the beginning, I didn't understand what the goal of this cultural project was supposed to be. Now I understand that it's equivalent to our own efforts to train people in awareness." This cultural exchange program serves the CDS's educational interests on the one hand while providing a welcome source of internships and training for students of the Fachhochschule Frankfurt looking to specialize in intercultural and transnational cultural and media work on the other. The project's fundamental approach is thus to accommodate the respective culturally specific points of view of the two groups and at the same time pursue subjects that show the points of contact between these two cultures.

Anand/Gujarat: Theatre and Live Art as a German-Indian Gender Performance

Following the experiences of the first project, which was marked by a significant lack of mutual knowledge and corresponding

Bollywood-Punjab Dance, Anand Central Station

exoticising perspectives, this time round both sides started out with a greater degree of more precise previous knowledge about the situation on the ground. It quickly became clear that the overarching subject of "services" in all their various manifestations would form the focus of attention. The German group thus set out for Anand with a play specifically devised for the CDS kindergartens. The individual production *Circus* focuses on everyday objects that are used as props to form a point of departure for visual and to some extent biographical stories about life in Germany. A theatre workshop involving young Indian women from the area also took up the biographical approach and inverted it. This time, a performance was created by making use of the everyday objects used by the women in their families. The objects in question developed a life of their own within the context of the performance based on the fantasies of future life created by the actors in relation to them, with a brush thus becoming a remote control, a bag a Ferrari steering wheel, a ring a telescope, a pen a microphone and a spoon an air traffic controllers' signalling disc. These imaginative stagings brought about a sense of playful reflection about the individual living environments of the participants and their perspectives via the range of meanings attributable to the props/everyday objects.

An additional project was also developed in parallel whereby the German group became the participants for an Indian Bollywood dance workshop headed by the young Dalit women. It should be mentioned here that the CDS also carries out dance and theatre projects alongside training in computers, henna painting and sewing in order to re-appropriate individual cultural forms threatened with extinction on the one hand and provide professional skills on the other.

Aside from the ensemble's unusual composition, the idea developed during the course of their joint work also entailed putting on dance performances in various public spaces in the city of Anand, a cultural and religious experiment of a truly daring nature. This venture of putting on an intercultural performance in a city otherwise without tourists did not just raise questions of modesty and mutual cultural acceptance but also ones relating to the ethnically mixed group of Indian women involved, which consisted of Muslims, Hindus and Christians. For it was not just a shift in cultural roles that was being implemented here; the Indian women were also daring to carry out a shift in status by showing themselves in public in an unusual, self-confident capacity within the protected arena of a intercultural performance project. The performance at Anand Central Station in particular generated significant attention, quickly bringing together 300–400 spectators and producing political controversy in the process. As the head of the CDS later explained, both the police and city received calls while the performance was in progress asking for explanation and clarification as to what was happening. Due to the multicultural mix taking place before a running camera, this choreographed intervention into the everyday occurrences at the station evidently contributed to a sense of productive opaqueness in relation to the question of what exactly was at the heart of the situation being staged: enthusiasm about a theatre piece that runs counter to all standard viewing habits or disapproval about a performance that shakes up how the role of the woman is understood, which

"At Hope 41", Kaiserpassage Frankfurt

equally takes risks with the image of Europeans conveyed by the media.
Both the theatre and dance performance examples are thus well suited to illustrate the nature of the aesthetic working concepts in play here, which comprises a performative live act that also motivates the actors to educate themselves in the process. These working concepts equally bring with them various biographical, social and cultural components in terms of staging and performance, emphasising the semantic shift from the mimetic re-enactment of everyday reality towards an implicit new construction within the intercultural frame of reference.

Frankfurt: *At Hope 41* – Social Aesthetics and Cultural Participation

The same performative concept was applied in an entirely different setting six weeks later in a performance entitled *At Hope 41* put on a shop in the Kaiserpassage in Frankfurt during the CDS group's return visit. This project was based on research relating to the local area and various media underpinnings and interviews from Anand about how the Dalits earn their money. The format employed for *At Hope 41* this time round consisted of putting on sales promotions in and around the specially laid out shop which entailed performative information about the Dalits' living conditions in connection with intercultural services being offered for a small fee. While the main focus here was on the subject of surrogacy, there was also a service auction for Frankfurt citizens which included house visits, a performance about transsexuality in India and Germany, a "selfie" postcard scheme directly linked by post to India, a live information event about microcredit for the CDS at the counter of the Indian corner shop next door and an audio presentation by a Dalit professor in the form of a theatre installation about the social situation of Dalit women in India based on Hermann Hesse's *Siddharta*. The main emphasis was on the *At Hope* surrogacy clinic project in Anand however. At this clinic, which is headed by Indian doctors, women incapable of giving birth come from all over the world, mainly from the USA and Europe, to have their children brought to term by Indian surrogate mothers. Due to the precarious state of their earnings, these surrogate mothers are Dalit women one and all. Although this practice is seen as more than questionable amongst Dalit families in both ethical and religious terms, many women still get involved in this highly ambivalent form of paid labour, which many experience as shameful. If they "successfully" bring the child to term, they can earn 3000–6000 dollars over the nine months in question. This is an astronomical sum for families that otherwise try to survive by collecting plastic, recycling scraps or menial agricultural work and exerts a corresponding pull that is hard to resist. While the practice appears as cynical and exploitative on the one hand, given that Europeans or Americans would pay up to 10 to 15 times more for the same service at home, the business is also praised by those operating the clinic as a blessing for the Indian surrogate mothers.

Potential surrogate mothers during At Hope 41

The *At Hope 41* performance now enabled interested customers to receive information about the project upon paying a small fee. After being received by nice, likeable seeming Indian and German women, those interested had the basics of the surrogate mother contract explained to them. Yet unlike in Anand, the transition here was supposed to be based on true reciprocity. It was not just the surrogate mother who gave her body, the customer too was supposed to "lend out" a body part of his or her choice. In order to stimulate business, a series of Indian and German women were presented who could be had in exchange for the loan of a corresponding organ. A video interview with a Dalit family was shown at the close, whose mother worked as a surrogate at the At Hope Clinic and who talked about her life both before and after.

Participation as the Goal of a Social Aesthetic and a Characteristic of Artistic Quality

The working approaches employed by the German-Indian exchange show how aesthetic, social and not least politically relevant forms of acting and performance can be researched, conceived and implemented in exciting fashion in such a way so as to transcend cultural contrasts. In the process, performative, interdisciplinary and intermedia working methods within the format of live art provide flexible, innovative points of entry to the concept of an intercultural social aesthetic, which is characterised in turn by local working methods as well as those relating to realms of experience and biography. This approach implicitly entails artistic participation being both a goal to be realised as well as a characteristic of artistic quality.

Drama for Life
An Applied Theatre Programme (South Africa)

Wolfgang Sting

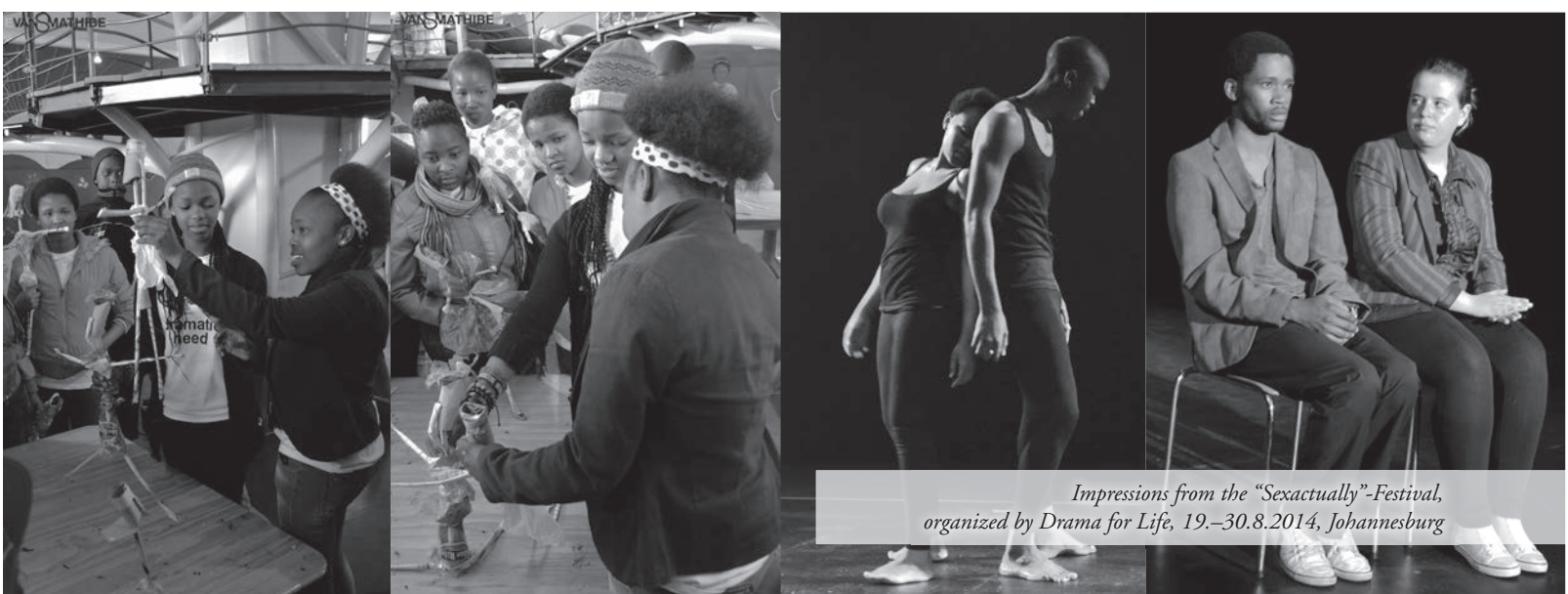
After receiving an invitation from the Goethe-Institut Johannesburg, it was in November 2012 that I was able to gain some initial insights into Drama for Life (DfL) in my capacity as a guest-speaker at the annual Africa Research Conference. This initial encounter already showed me the multidimensional set-up of DfL. Today DfL is much more than just an academic programme; it is an institution that hosts and puts on different theatre projects, stage productions and festivals. Drama for Life refers to

1. an academic programme offering Bachelor and Master Degrees in Performing and Visual Arts, in Applied Drama and Drama Therapy at the University of Witwatersrand (Wits) in Johannesburg, South Africa,
2. an arts project for social change and education,
3. an emancipatory and political concept for applied drama and theatre (the terms theatre and drama are used interchangeably in this paper).

It goes without saying that DfL emphasises an emancipatory and political conception of theatre and thus has a focus on education and activism. Its main themes are some of the most challenging topics in Africa: HIV/AIDS, human rights and social justice, diversity and building peace. This conception is based on the vision and firm belief that drama is capable of increasing social awareness and having a transformative effect via the role of art as a form of both dialogue and public communication. Drama for Life has a very clear standpoint on the question of art or social action. It's the task of theatre and drama to intensify and promote the necessary dialogue to enable social change to be envisioned. Drama for Life was founded at Wits in February 2008 by Warren Nebe, its founding director. Amongst its many national and international supporters, two German institutions, the Goethe-Institut and the Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit *(GIZ)*, have provided the programme with assistance and funding ever since. They support the programme both through their respective regional networks as well as via regular scholarships for the students from sub-Saharan Africa. "To date, 109 scholars from 19 countries have been funded. Around 95% of Drama for Life scholars would not have studied if they had not received the scholarship."
(http://www.dramaforlife.co.za/content/page/scholarships, 19.05.2014)

Profile and Mission

The following mission statement can be found on Drama for Life's webpage: "The project is devoted to building capacity in education, health and cultural development through applied theatre, with specific reference to gender, sexuality and the awareness of HIV/Aids. Drama for Life is about the creation of critical reflexive pedagogies and aesthetic forms that give space for alternative ways of individual expression and societal change. It seeks to inspire communities through personal and interpersonal learning through the arts, introducing contemporary processes while paying respect to the rich indigenous knowledge of Africa."
(http://www.dramaforlife.co.za, 19.05.2014)
Thus far, the DfL's profile has leant towards an educational focus and, more recently, a therapeutic one in the form of the MA programme in Drama Therapy. As an outside observer with a German approach to applied theatre as form of artistic and aesthetic expression and focus (Theaterpädagogik als künstlerisch-ästhetische Sprache), my question in this context is how contemporary performance styles and dramaturgies are able to enhance and stimulate innovative theatre practice in the field of applied theatre. As an organisation for cultural exchange, the Goethe-Institut both advocates and supports the productive dialogue taking place between contemporary South African and German training programmes and concepts relating to applied theatre. The Goethe-Institut Johannesburg supports an evaluation process of the DfL programme in order to stimulate an open exchange on how the programme can



Impressions from the "Sexactually"-Festival, organized by Drama for Life, 19.–30.8.2014, Johannesburg

continually be strengthened and developed. Thus reviewing the structure and relevance of DfL from an external and international perspective by inviting critical friends, such as academics, artists and theatremakers, from other countries and universities like myself to offer their assessments is considered an essential part of this evaluation.
The evaluation is supposed to indicate the current standing of DfL's study programme, research and activities within an international context. Is there a tendency to emphasise and develop educational and therapeutic concepts over artistic formats and theatre concepts? Or is that merely the typically German binary view: Is this art or social work? This question is not to do with whether applied theatre is being approached more or less successfully here, but relates instead to a programmatic decision. And this decision in turn influences the programme in terms of the outline and content of the courses it offers as well as the lecturers and practitioners that share these views.

The Ethics of Applied Theatre

On my visit in Johannesburg, I was frequently asked why I got involved with applied drama and theatre and what my motives were for working and carrying out research in this field. There was a genuine interest here combined with an ethical challenge to establish what particular personal attitude was at work. I had never been questioned in such a way by German students. This shows the degree to which attitude and passion form part of applied theatre. But are ethics a feasible base for art? Should such a perspective be considered positive or negative? Theatre is relational art, a form of face-to-face communication. This is where I see its strength in encouraging and initiating social transformation; reaching out to people through performance and drama. It is not the correct emancipatory intention or moral that should speak here, but rather the power of art. In Germany, we definitely prefer art and applied theatre to be a morally free zone (kein pädagogischer Zeigefinger). But we have to keep in mind that different cultural and social systems require and give preference to different perspectives as to what and how art should be created.

Theatre for Transformation

After having experienced the concept of applied drama within the DfL programme and the strong emancipatory focus there I began to wonder: is the term "theatre for development" in Germany the right expression for describing theatre work that reaches out to the community and individuals and emphasises social transformation? Who defines the terminology "theatre for development" and with what implications? Where does this term come from? Isn't it once again a Western perspective which suggests that there is a need for development and points out a deficit in turn? Postcolonial studies clearly state that norms and discourses in addition to particular terms are most likely to be defined by the West based on relations of power. I would therefore prefer to make the case for a more positive, open term to be used, such as "theatre for transformation", "theatre and education" or "drama for life".
When I return to Johannesburg in September 2014 and meet up with the staff and students of DfL once again, the dialogue about how theatre and drama can communicate and prompt social topics and questions and translate them into various forms of art and performance will start again. As a visitor, it is important that my attitude remain free of any Western know-it-all mentality, so called "Besserwisserei". As friends with suitably critical approaches, we want to exchange our theoretical and practical views on our respective different respective formal, aesthetic and conceptual approaches to theatre. In September 2014, I will once again accept the Goethe Institut's invitation in order to have the privilege of discussing and evaluating South African and German ideas of what theatre and drama could and should be as a guest professor for the DfL programme. It will be no easy task, but will most certainly be a challenging learning process on all sides so that we can continue to conceptualise the transformative power of theatre.

Theatre for a Change

Measuring the Impact of Theatre based Methodologies on the Individual and their Community

Fiona Morrell

Theatre for a Change (TfaC) empowers women and girls, particularly in their sexual and reproductive health. TfaC uses a unique methodology inspired by Theatre for Development, the works of practitioners such as Augusto Boal and Paolo Freire, and Participatory Learning and Action approaches. The methodology is highly active and places the needs of the participants at its heart. Marginalised and vulnerable participants begin the process through exploring their own behaviours and identifying behaviours that put their health at risk. Then individually and collectively they use active approaches to explore and practice strategies to reduce this risk. Participants then use interactive and legislative forum theatre to advocate for their sexual and gender rights to those who have power over them.

Background and Current Work

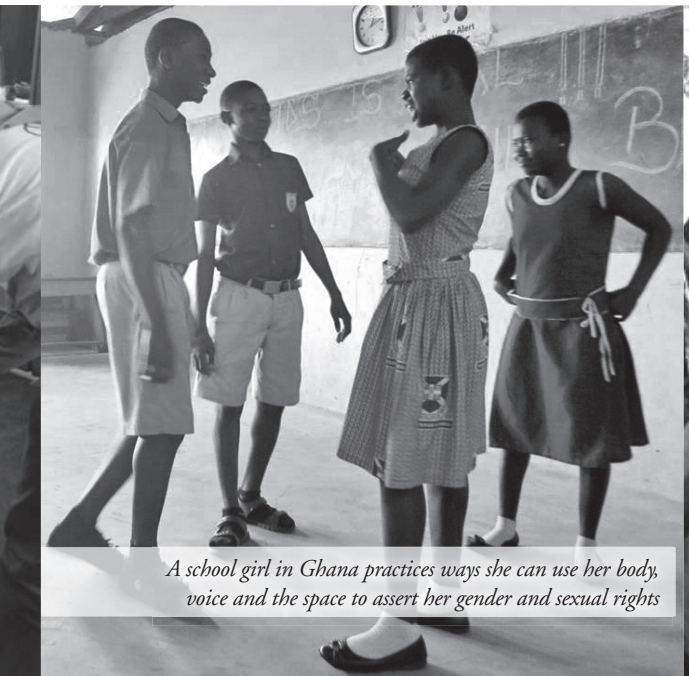
TfaC was founded in 2003 in Ghana and the UK. In 2007 the organisation grew and TfaC Malawi was established. The three organisations are independently registered but share a common goal and objectives and work together under a Partnership agreement. TfaC Ghana currently has a staff of 10 and runs project with vulnerable groups including sex workers, male prisoners, and in and out of school young people. It is funded by, amongst others, The African Women's Development Fund, Marie Stopes International Ghana, The Global Fund and The Ghana AIDS Commission.
TfaC Malawi currently has a staff of 55 and runs two main programmes; the Education Programme trains pre and in service teachers and through them works with young people in Primary Schools across the country. The Community Programme works with female sex workers, their clients, and sexually exploited girls. TfaC Malawi is funded by, amongst others, DfID, Comic Relief, Christian AID, GiZ, UNFPA and the National AIDS Commission.

Theatre for a Change's Theory of Change

Underlying all our projects is our three stage Theory of Change: Stage One is individual change. Stage Two is group change. Stage Three is social change. We start by working with participants to explore their individual behaviours. During this process participants discover they share patterns of behaviours with their peers. As a group the participants become aware of how they can support each other, for example speaking openly about HIV. As the group becomes more confident they use advocacy techniques to affect social or policy change, this results in exponential impact as they are able to influence strategic decision making – for example recent advocacy by a large numbers of partners including TfaC has helped block a bill that would legalise mandatory HIV testing of sex workers. Each stage of the Theory of Change catalyses progress to the next stage, but also supports the stage before. For example improved health services will improve the health and health seeking behaviours of individuals. As such the Theory of Change results in a virtuous circle.

Why and how do we Measure Impact?

Theatre for a Change is a charity and as such not only wants to effect real change in our participants' lives, but also needs to be able to demonstrate that change to our donors and to our stakeholders. TfaC has a dedicated Monitoring, Evaluation and Learning (MEL) team in each country who analyse our impact, and then use their



A school girl in Ghana practices ways she can use her body, voice and the space to assert her gender and sexual rights

Sex workers in Malawi advocate for their rights in front of Parliament. The slogan on their T-shirt is that of TfaC-Campaign „More Equality – Less HIV"

learning to have a direct impact on the project planning, ensuring the work remains consistently innovative and of high quality. TfaC measures impact at each stage of our Theory of Change – individual, group and social. We acknowledge that for real change to happen we need to understand how improved knowledge is translated into behaviours. HIV is a clear example of this. In most countries where HIV prevalence is high the majority of people will know how to reduce their risk. However this knowledge does not always translate into behaviours and thus the disease continues to spread.

a) Measuring impact on individuals

At the beginning of each project we identify indicators that represent the needs of the participants. The MEL team carries out a participatory baseline in which they measure the knowledge, attitudes and skills of each participant against these indicators. To do this we triangulate three tools, a questionnaire (to measure knowledge), semi-structured discussions (attitudes) and observed behaviours (skills). In order to measure behaviour the team use drama approaches to encourage participants to improvise lifelike situations and then demonstrate how they would respond. The team also use scorecards based on participants' body language and use of voice and space to quantify attitudes such as self-confidence. Over the course of the project the participants are monitored through workshop observations and learning journals. At the end of the intervention the MEL team carry out an endline using the same tools and indicators to understand the impact the project has had on the participants.

For example in an impact assessment with 60 sex workers in Malawi[1]:

- Comprehensive knowledge of condoms had increased from 18% at baseline to 70%
- Positive attitudes towards using male and female condoms had increased from 22% to 60%
- The ability to negotiate condom use with clients had increased from 38% to 91%

To further build our learning we are running an externally assessed longitudinal study using a quasi-experimental difference-in-differences technique to measure the impact of our methodology against marginalised girls in Malawi across three years.

b) Measuring impact on groups

Included in the baseline are indicators about the participant's feelings of solidarity. This is measured through a range of tools and we see the impact as the group becomes united. We measure the impact of interactive theatre community performance through the immediate attitudinal change made transparent through pre and post show questionnaires, and through indicators assessing longer term impact, for example the stigma felt by participants. We also measure the increased confidence and ability of participants to develop their confidence to assert their sexual and gender rights.

For example in a recent assessment with 52 sex workers[2] there were some significant changes in the way participants felt they had adopted the behaviours, attitudes and confidence to cope with certain situations. At the start of the programme 32% and 39% of women respectively strongly disagreed that they could draw on their coping abilities to stay clam when facing difficulties, or

Participants in Malawi use interactive theatre to tell their stories to their community and find solutions together that will result in real and committed change

think of a solution when they were in trouble. By the end of the programme the number of women strongly disagreeing with these statements dropped by 22 and 20 percentage points respectively and 76% agreed or strongly agreed that they could cope when facing difficulties (from 60%) and 68% agreed or strongly agreed that they could think of a solution if they were in trouble from 50%.
We also collect qualitative evidence. One participant said:

> *"It felt good to be able to tell our story. It's not something to be ashamed of. There are many women like us all over the world".*[3]

c) Measuring impact on social levels

Each project has advocacy aims which are quantifiable through indicators. These differ depending on the needs of each participant group but can include improved bye-laws that support the participants' rights, increased service provision, or improved participation of participants in local / national fora. Again the impact is measured in a variety of ways depending on the indicator, but techniques include collating public statements and TfaC being included as a key partner in national policies and strategies. In recent years TfaC Malawi has signed Memoranda of Understanding with the Ministry of Education and The Police. TfaC Ghana has excellent relations with the Ministry of Gender, Children and Social Protection and participants of the Old Fadama sex workers project have recently been invited to take part in the 2014 International Women's Day celebrations hosted at the State House by the President – a quite astonishing journey in less than two years from the slum to the seat of power.
All our projects are externally evaluated regularly and the reports published on our website (http://www.tfacafrica.com/What-we-do/Monitoring-Evaluation-Learning). This deepens our learning, validates our results and proves our commitment to transparency. In addition we work with a number of partners including academic institutions, the international development community and Governments to improve and disseminate our learning. Theatre for a Change exists to make a real change in people's lives. It is vital for us to understand and critically analyse our impact so that we remain accountable to our donors, our stakeholders, and most importantly to our participants.

Annotations

1 http://www.tfacafrica.com/What-we-do/Monitoring-Evaluation-Learning/Our-reports/ABC-Programme-Impact-Assessment-Results-2011

2 http://www.tfacafrica.com/cms/data/files/what%20we%20do/monitoring%20and%20evaluation/Female-Sex-Workers-Impact-Assessment-Final-Final.pdf

3 bid 1

Theatre for a Change (TfaC), Ghana

- is a UK registered charity;
- established in 2003
- (also established in Malawi);
- motto: Education, Awareness, Action
- main programmes:
  Most at Risk Population (MARP) Programme,
  and General Population Programme (HIV- and Health Projects).
- contact: info@tfacafrica.com

Johnson Kefome (Theatre for a Change, Ghana) and Fiona Morrell (UK) at the fair*Culture-Conference in Hanover*

The MUKA-Project
The Subjective Importance of Community Theatre for the Biography of Children and Young Adolescents

Bianca Waldvogt

While studies about the relationship between social background and formal educational qualifications within biographies have already been able to provide a wide range of empirically verified results, studies investigating processes of social and cultural education in informal settings, particularly those which focus on art and cultural education, have been largely conspicuous by their absence. Although there do exist findings which state that social background is generally of decisive importance with regards to success within educational establishments (cf. Hartmann, 2001, Pisa Studies), what is the situation as far as educational potential within the arts and culture is concerned? It was this question I focused on during my research trip to Johannesburg, South Africa in 2012. The results (carried out as part of my Master study programme) are reproduced here in abridged form.

The Area under Investigation

Hillbrow developed into a hugely fashionable district in the 1960s and 1970s. Located next to a hill at the foot of the Jo'burg Stoke Market, the city's financial centre, it became home to a series of rapidly constructed residential tower blocks. These towers had up to 54 floors (such as the Ponte Tower/Vodacom Tower) and were largely divided into small apartments for single people, housing European migrants, students, young couples, intellectuals, divorcees, nurses and many more. The people that lived there saw themselves as classless and cosmopolitan, even though everyone living there still had one thing in common: they were white. Numerous pubs, discos and bars lined the streets. A new chapter began at the start of the 90s when Nelson Mandela was released from jail. The laws from the Apartheid era which forbade the black population from moving to the city and forced them to settle in so-called townships or villages (bantusans) on the outskirts of the city instead were repealed. By mid-1993 already, around 95 percent of the district's residents were black (Legget, 2003). As the black population arrived, the whites, marked by decades of racism, left the city and gave it over to the blacks. A process of segregation took place (Legget, 2003), with Hillbrow becoming increasingly marginalised as a result. The exclusively white property owners lost interest in the district and allowed the buildings to fall into disrepair.
In the mid-nineties, a new process began: Hillbrow became the first port of call for illegal immigrants from other African countries, as free or at least reasonably priced housing was available there. Poverty, hugely cramped conditions, people living outside the law and the fact that police, members of the public and investors had all fled the area made Hillbrow into a slum with high levels of criminality, drug abuse, prostitution and HIV. The 1996 census and 2001 population survey show that hardly anyone has been a resident of Hillbrow since birth and that around a third of its residents are not originally from South Africa (Leggett, 2003). Their actual number is estimated to be much higher according to Ted Leggett, as most African migrants do not have a valid residency permit or passport. In 2001, around 100,000 people were living in Hillbrow during the week, with maybe more than 200,000 living there on weekends (Legget, 2004). These figures become all the more striking in view of the fact that Hillbrow covers an area of less than one square kilometre. People live in small apartments housing up to thirty people, usually without being officially registered as living there.

Results

In summary, my research project provides evidence that what is unique about the social and aesthetic experience contained within the MUKA project is the way it initiates newly acquired knowledge, skills or even fundamental changes in attitude. It requires a willingness on the part of both the actors and their audiences to take part in "social learning" and advances a critical view of society. In addition, the special methods originally introduced by Augusto Boal that are also used in this project are attributed an almost therapeutic effect on the soul. Yet such effects are difficult to identify due to their absolutely individual form of expression. The analysis of individual interviews was able to show which individual developments and concepts of the self are generated by the MUKA project's work for children and adolescents in precarious living situations. MUKA's work blends together theatre experience and individual development, a combination which becomes equally apparent in the statements made by the children and adolescents involved in the project. They repeatedly talk about MUKA being more than just singing and dancing, with the project participants more specifically seeing themselves and MUKA as forming a family, which is also how the project portrays itself externally.
"Social learning" and personal development are able to be rediscovered under the aegis of a group understanding expressed in terms of family. What is key here is taking responsibility for one another whilst still promoting and accepting the freedom of each individual. Aside from the significant artistic demands made of them, each member is also free to communicate as much as needed or desired and demand support as necessary. Alongside developing skills, providing concrete protection for the MUKA kids is at the fore here, for which MUKA Youth is the network for making chances available. Although the project does also offer financial support to individual members, this support can only be relied on to a limited extent and is restricted to small sums.

Whether during acting sessions or outside the theatre, the project takes on responsibility for forming the biography of each member of the group in a personal, entirely individual manner in such a way that it always looks to the future. In the process, both the community and its needs as well as various other social and political themes all turn up again in the plays which the project

brings to the stage. In their performances, the group conveys their motivations for taking action and suggestions for changing behaviour to the audience. A subjective semantic context is also created here, which the present work will not explore in detail. In methodological terms, the project is thus proven to be a best practice model and can be seen as an example of a form of community theatre. MUKA is able to provide its participants with developmental support within the precarious living situation of a South African inner-city ghetto despite the structural difficulties this implies. Concepts of the self and the world are able to be extended, reconfigured and reviewed in creative terms on the part of the actors in particular, as well as on the part of the audience. "Social learning" and increased expertise are brought about by the group setting.

This is revealed by the research results and the analysis of the interviews in particular. The participants make repeated, specific reference to the development of their personalities. Self-confidence and self-efficacy are just as important here as respect and compassion for those around them. In line with this, the social sphere does not just assist in the acquisition of social skills (cf. social learning) and the retention of social resources, but also serves to strengthen and develop the personality. The way in which the project is perceived as a "replacement family" enables, for example, experiences of negative attachment to be offset, which offers the participants the chance to strengthen their own self-competence and thus acquire confidence in both their own ability to learn as well as in their ability to give something to others.

"MUKA is my family now. MUKA is like my family, and I always get that question: Future plans. And I always say I am going to be with MUKA for the rest of my live, because it is family and ... I have learned a lot of things from MUKA. Like I said that I also brought myself into trouble some times and the only thing that helps me out was, because I was a member of MUKA and I want to give that back to the youth through MUKA I want to give what I got and I want to pass it to someone."

At this juncture, the research findings serve to relativise the separation between the respective therapeutic and social dimensions of the theatre experience. Musi, for example, describes the site of his positive theatre and group experiences as carrying significance for the healing process related to his inner anger and insecurity. Musi: "sometimes I get a lot of stress. Lot of stress and I come to the point that I hate myself. No, it is me and my life. But then when I come here even Sundays, when nobody is here and I see myself laughing and smiling. So that everyday I took that and I feel it in my live when I am here rather when I am outside this place.

Both Brian and Musi make reference to the fact that taking part in the project led them to reappraise themselves and their concepts of the self and to change accordingly. Over the course of my research work, I was thus able to be verify that community theatres such as the MUKA Project are indeed able to make an important and valuable contribution to society. Although the project places its focus on the artistic process, the participants interviewed attached particular significance to the interaction with the group and the audience as forming a key platform for development. This interaction enabled them to develop a feeling of security that supports them in discovering themselves, their sense of self-competence being generated as a reflection of the appreciation they receive from the group. It is only in this way that a space is created in which learning is able to take place in the form of methodological, professional and also social competence.

Like all aesthetic experiences, theatre also shares the unique quality of not having to be processed and reflected upon immediately, whether on the part of the recipient or the producer. What is truly special for this group of children and adolescents is the fact that the actors are able to let their socially determined role as adolescents and the social attributions that go along with this role take a backseat to the matter at hand. Whilst acting, the children are recognised as being autonomous social subjects who take action with confidence and expertise (cf. Hoffmann, 2006). The actors learn to work in resource-oriented fashion and to activate their own strengths. Within the group, they become aware of their own possibilities and perceive themselves as effective and important. The group work places the individual in relation to the community and demands that each such individual communicates, participates and shapes the public sphere (cf. I. Hentschel, 2008). The project's work provides the impetus for themes from the individuals' own everyday lives to be re-examined and for conflicts to be resolved in different ways. This takes place by making the participants aware of their own needs and how these can be taken into account. Taking on a central position within the community generates a sense of responsibility for the community in question. As part of the fieldwork, individual gains in experience, changes to life plans and gains in perspective were all emphasised with the help of interviews and diary recordings. The project thus provides answers to biographically significant questions. The findings supply concrete answers to the research question of how this aesthetic-theatrical process empowers the participants to shape their biographies in self-determined fashion.

Much like the MUKA project, many theatre projects develop into social movements and form networks with other institutions in order to gain increased influence and to be able to offer their members a broader selection of services beyond just acting. This networking work involves contacts being made that are useful for the MUKA participants, while on the level of theatre, they can make use of the theatre as a space for expression without the fear of instrumentalisation. "This is how convincing artistic productions are created that people actually want to watch." (Hoffmann, 2006)

Impact Research

This research field is the subject of frequent critical discussion in theatre educational contexts, as there is a distinct lack of long-term studies to this end. The MUKA project has been in existence since 1995 and the children I interviewed have been involved for anything between 2 and 10 years. During our conversations, this period of time was placed within a biographical context. I asked the participants to reflect upon the parts of their biographies that have included positive events. The fact that MUKA had or has had a central relevance in this context and is likely to continue to do so in the future was made clear by the participants independently of one another. The participants each describe the particular areas of individual significance within specific periods of their lives in very clear terms. Typical theatre educational investigations usually obtain their findings from

feedback discussions held directly after the event in question. These are not comparable with the MUKA project, which is not a theatre educational project taking place over a restricted timeframe, but rather an ongoing art project in which individual processes of development are set in motion in both the actors and the audience in the form of a "waste product" that is still very much desirable. Manjul Bharadwai's reflections on his experiences with the "Theatre of Relevance" groups attempt to portray the significance of this sort of theatre experience. This form of impact research seems comparable to me when related to the present work. In his work "The Philosophy of 'Theatre of Relevance'", he describes the theatrical process in the following way: "It is a two way process, as a person and a performer (performers include actor, writer, director, conductor, musician, lights man, craftsman, designer etc., every personal required/involved in theatre). You look (perform) inside before you express (perform) outside. It starts from self-assessment. Your strengths and areas to work with enhance your capabilities (strenght). The outer behavior comes in great influence, which touches your feelings in depth, attitude and finally your values. These values decide your personality." (Hoffmann, 2006, p. 170)

The MUKA project encourages its participants to develop, with this process being actively supervised and supported. The participants see the project as being helpful and meaningful for their biographies, even as learning and being artistically active remain the central goals for all. When Musi describes in an interview that MUKA has helped him to disassociate himself from the "wrong friends", it remains unclear how long he'll be able to maintain this distance. When Sizana claims that being a MUKA kid protects her from abduction and violence, it can only be hoped that this effect actually remains in place and that the mother continues to be intimidated by Brian's visits. Her assumption that child smugglers do not abduct MUKA kids also remains unproven. Nunfundu is convinced that she has been able to deal with her HIV infection better since taking part and is accepted as a member of society. The question remains as to whether she will feel the same once the disease has actually broken out. These questions cannot be answered in the present work. Yet it can still be said that the participants certainly do find their own space for overcoming personal events and moments of stagnation within the MUKA project. They get to know and appreciate themselves and their environment in a whole wealth of different ways. In this way, the project remains a model for other theatre projects and serves both the individual and the social. Quite aside from the project's theatrical components, it is thus also an example of best practice for a community that has decided to take responsibility for those living within it.

Final Remarks

For me, it was particularly interesting to realise that when carrying out so-called "impact research", it is important to ascertain in advance whether the project in question grapples with concrete subjects and ideas or whether it views itself as an artistic/aesthetic project. This is the major difference between MUKA and Theatre for a Change, with two different research methods becoming necessary at this juncture. MUKA requires qualitative research, with the research in question needing to be biographical in nature and with an open design. TfaC on the other hand has concrete goals that can be made measurable. The latter seems more straightforward to me and also explains the project's success with respect to fundraising. I regard TfaC as an educational project, while MUKA is a form of aesthetic/artistic experience coupled with social development on the part of each participant, which is in turn individual and open. What is most evident here is that we need to show more courage in carrying out research and that we shouldn't be scared of our findings damaging the project in question.

References:

Hartmann, M./Kopp, J.: *Elitenselektion* durch Bildung oder durch Herkunft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 35 (3), 436–466

Hoffmann, K./Handwerg, U./Krause, K.: (2006) Theater über Leben/Theatre of Relevance, Berlin

Hentschel, I.: (2008) Theaterpädagogik im Rahmen sozialpädagogischer Studiengänge – Eine kulturwissenschaftliche Perspektive, in: *Theater in der Lehre* edited by Beatrix Wildt, Ingrid Hentschel, Münster: LIT 2008, p. 139–154

Leggett, T.: (2003) Rainbow tenement: crime and policing in inner Johannesburg, Monograph, 78, April, pp. 8–33

The **MUKA-Project**

(Most United Knowledgeable Artists), South Africa

- founded by street children in 1995
- member of the Johannesburg Alliance for Street Children
- Development Issues: Youth, Children
- goal: To entertain while educating the communities of Johannesburg, make Arts an avenue to keep children and youngsters away from crime, drugs and prostitution
- The project has conducted community theatre workshops and discussions on violence, drug abuse, prostitution, rape, HIV/AIDS, and homelessness with various community organisations in South Africa and abroad
- In 2000 MUKA initiated a children's theatre.
- Further information: http://www.comminit.com/africa/content/most-united-knowledgeable-artists-muka-project

*fair*Culture and the Gezi Park Protests: Looking Back

Bahar Gürey

Seven young people from Turkey, the *Creative Youngsters*, took part in the "*fair*Culture – The World of Tomorrow" International Youth Theatre Festival with their production "From Yesterday to Today, from Today to Tomorrow". They stayed with their friends from their partner school (Ernst-Reuter-Schule Pattensen) for ten days and thus had the opportunity to directly experience another culture. Over the course of the festival, they were able to meet young people from other countries and communicate with them. They watched the various productions on the subject of "*fair*Culture" put together by young people from different countries and analysed them from different perspectives. They also worked together and cooperated with other young people in various workshops.

*fair*Culture and the Preparation Process

A production was prepared for the youth theatre festival together with drama teacher Şeyda Orhan. The theatre group consists of four girls and three boys all attending high school with a clear academic focus. Workshops that both included exercises in getting to know people and started grappling with the subject of "*fair*Culture" were held several weeks before the festival already. During the workshops, the pupils were given different tasks to complete. Their first piece of homework involved the young people noting down any injustices they were able to observe in their families, at school and on the street until the next meeting took place. In the workshop that followed, the injustices they each recorded were then explored. Their second task was to research injustices of all kinds both in Turkey and the world as a whole. Based on their observations from this task, discussions were then held about political injustices in Turkey, failures in the education system and about weaker states being exploited by stronger ones.

The third task then consisted of carrying out detailed research on one of the subjects presented in the workshop. Some of the subjects the young people wanted to explore here included the 1999 earthquake in Izmit, the September 11th attacks on the Twin Towers, capitalism and the world of business, social gender and honour killings. While discussing these subjects, we realised that several of the events chosen actually took place after these young people were born. Other events took place long before they were born but continue to be the subject of controversial discussion today. It was therefore decided that the young people would depict three things in parallel: the events that took place after they were born, the events that have had an effect on their own lives and their own life cycle.

As we went about forming the dramatic structure of the piece, the process that begins with birth was made to coincide with the people who lost their lives and fought for survival under the rubble of the 1999 earthquake. The processes of physical and mental change that go along with puberty were associated with the irrevocable processes of social change felt around the world in the aftermath of the September 11th attacks and were portrayed in parallel on stage. The dawn of the modern world of work led to people becoming increasingly transformed into robots within the business world's rampant cycles. This infinite, constantly repeating process is what brought about people beginning to protest.

The concept of social gender was used to explore the position of the woman in Turkey: in the form of clown theatre, the violence visited on the woman by her surroundings (husband, mother-in-law, sons and daughters) was depicted using gibberish. The killing of women was depicted by drawing on the sections of the novel "Happiness" (Mutluluk) by Zülfü Livaneli and its subsequent film adaptation that deal with honour killings, accompanied by the song "Güldünya" by Aylin Aslım.

The aging process, the last stage of the life cycle, was represented by the actors slowing down their physical movements, a hunchback and painful organs. The life of an actor playing a viola unspooled before the eyes of the audience with the help of a standing image in the form of a film. The different stages in life chosen here were first love, high school graduation, marriage, the birth of a child and entering an old people's home. And life thus comes to an end! In this way, the subjects of the 1999 Izmit earthquake, the attack on the Twin Towers on September 11th, capitalism and the business world, social gender and honour killings were able to be supplemented with the aspects of birth, socio-economic class, the education and examination system, puberty and age. As the performance was intended for an international festival, the work was primarily based around physical movement rather than language.

The actors keep their bodies in free movement without any aesthetic restrictions and feel their authentic movements in the process. The authentic movements that become individual differ from person to person. (Gürey, 2012).

The Gezi Park Protests

While we were busy with the preparations for our performance, another event occurred that changed our lives in a flash. The government decided to replace Gezi Park in Taksim with a shopping centre. It was not only the felling of the trees in Gezi Park that was the problem here; the actual problem was the unreasonable control exercised by the AKP government over its people. The ever-greater restrictions in discussions about abortion, caesarean sections, the prohibition of alcohol, legal infringements, the education system and the general lack of progress in Turkey sparked the protests. "The activists in Turkey now say they can no longer bear that the President and his like-minded brothers want to dictate to them how they dress, how many children they can have and whether they are allowed to make public displays of affection." (cf. Der SPIEGEL from 24.06.2013).

The people that joined hands in love and respect, sang songs of all ethnic origins, came together for an evening meal in keeping with Islamic tradition and formed one great whole in the spirit of art and humanism declared Gezi Park a place for peace and

freedom once the police had initially withdrawn. A library was even set up with donated books. Artist Kendell Geers defined the events with the following words: "The love and positive thoughts were so widespread that the same feelings spread out across the world like a pleasant virus in the aftermath of these events."
After Gezi Park was violently cleared and despite police intervention, dancer and performance artist Erdem Gündüz carried out a non-violent demonstration on June 18th, 2013 by simply standing on Taksim Square opposite the AKM Cultural Centre. Gündüz's protest received widespread support on social media channels. The people had put water and biscuits in Gündüz's bag to stave off hunger and thirst. This protest spread across the whole of Turkey at lightning speed, with hundreds of other people to be seen standing in the same way within just a few hours. In addition, the dancers among the demonstrators danced the tango in Gezi Park. Ziya Azazi spun around with a gas mask on his face like a whirling dervish. The Association for Contemporary Drama (ÇDD) put on a drama workshop. Davide Martello gave a piano concert on Taksim Square. Artists of all kinds made their individual contributions to the Gezi protests. Artistic productions on the Gezi resistance were developed in images, photos, caricatures, music and theatre; in short, all in branches of art. Musician Fazıl Say, for example, who was awarded the ECHO prize by the Deutsche Phono-Akademie in 2001, wrote the piece Gezi-Park-1 for Gezi Park.
During these events in Turkey, it was not possible for the *Creative Youngsters* group to get together for rehearsals. It was therefore decided that the rehearsals should be continued in Hanover. If the festival were truly intending to explore the subject of "*fair*-Culture", it would also be necessary to bring the events in Turkey to the stage as part of the performance, for theatre is a form of public action. During their very first meeting after the Gezi Park protests, the young people expressed a demand to integrate the protest campaign into their performance. One of the youngsters played a policeman to this end, with stage smoke being used to mimic the tear gas attacks. The gas initially made the on-stage group split up before they slowly regrouped, making noise by whistling and shouting slogans such as "Taksim is everywhere, resistance is everywhere!" This is how the Gezi Park protesters conquered the stage of the youth theatre festival in Hanover.

10 Days in Germany

The *Creative Youngsters* travelled to Hanover while the Gezi Park protests were still in full swing. Upon our arrival, the pupils from our partner school gave a surprise welcome to their Turkish guests at the airport, greeting them with flowers. The young people then set off with their host families, with different activities being organised for them together with the families over the weekend. When we all met up at the school the following Monday, everyone was happily talking about the weekend's events. It was not just new friendships that were made, the young people also got to know a new culture in the process. Four days of rehearsals then took place at the school.
Before the start of rehearsals, the young people from our group also had the opportunity to attend and observe lessons with their hosts. There was considerable surprise that the subjects covered in the 8th grade in maths lessons in Turkey were already being covered in the 7th grade in Germany and that 15 problems would normally be solved during one lesson in Turkey as opposed to only 4–5 during the same period of time in Germany.
At the start of the festival, the young people had the opportunity to meet other young people from Ghana, Poland, the Republic of Malawi and Palestine in addition to their German hosts. Getting to know different people from different cultures played a role in relativising prejudices on the part of several youngsters, as became clear in the follow-up discussions.
Each of the countries that took part in the "*fair*Culture" festival showed its own production there. A look at the different performances showed that each country dealt with the subject of "*fair*Culture" from a different perspective. The GRIPS-Theater, for example, put on a play to illustrate the use of natural resources and capitalism based around the idea of a water company founded in India selling the Indians their own water back to them. The production directed by Florian Fiedler represented

an example of the future wars to be waged over water. The other theatre groups often dealt with the effects of extreme consumerism, emphasising how natural resources are being used up and the resultant negative consequences of their uncontrolled consumption. From the point of view of travelling to the future and looking at a possible tomorrow from the standpoint of today, recommendations were given for promoting sustainability and getting rid of negative situations.

The European states referred to as developed countries prepared productions about problems which they themselves may not have but are able to observe from an external perspective. One production, for example, explored the problems of underdeveloped states such as India, Pakistan, China, Africa and so on. The problems of people who immigrate to Europe for economic reasons or seek asylum there were also addressed. On several occasions, the situation of child workers used to produce textile goods for export to Europe was explored and the suggestion made that the sort of cheap products manufactured in and exported from these countries should not be bought as a means of preventing child labour. The concept of sustainability was also addressed in detail.

On the one hand, watching all these productions put together with a certain social sensitivity generated first and foremost a sense of a Europe that is in capitalism's pocket, is aware of the problem at hand and would like to help and search for ways of solving it. By deliberately obscuring the existing problems on its own continent, Europe attempted to refer its citizens to the difficult working conditions in other countries, who are by no means well-informed about them. In the productions from Ghana, the Republic of Malawi and Palestine on the other hand, we were able to observe economic problems, difficult living conditions and social injustice.

As part of the festival, we were asked to put on a workshop on the subject of "*fair*Culture – The World of Tomorrow". In this workshop, itself entitled "The World of Tomorrow" and headed by Bahar Gürey and Şeyda Orhan, the participants were supposed to imagine living in a 2040 where people have to do without the sun and write a letter to today's Earth inhabitants with this in mind.

Two example letters read as follows:

- "Dear people in the year 2013,

  We saw what will happen in the future. And there won't be any sun anymore. Life is hard, it's cold and dark … You have to take care of your sun, because then such things won't happen.

  Humans produce a lot of CO_2 and that goes up to the sun. You have to STOP cutting trees and destroying forests!!! When you take care of your nature, you take care of your SUN!

  A letter from people who know how the future looks nice!"
- "Dear people from 2013,

  We would like to make a request of you so you can prevent the sun from never rising again. You have to take better care of the Earth and protect the trees and plants. Otherwise, the sun will at some point go down forever like it has where we are. You've already produced far too much CO2 and if you keep going, you soon won't be able to prevent the Earth from being destroyed.

  Lots of love from the year 2040"

Notes

Photos of the artistic interventions in Gezi Park can be found at the following links:

http://www.grizine.com/2013/07/18/gezi-parki-ve-sanatsal-uretim/, last accessed on 08.04.2014.

http://onedio.com/haber/gezi-parki-eylemlerinden-gulumsetecek-ve-yureginizi-isitacak-24-fotograf-117116, last accessed on 18.05.2014

References

Gürey, Bahar (2012): Die Entwicklung der Tanz- und Präzisionsfähigkeit und des Körperbewustseins mit dem kreativen Drama. Verein für zeitgenössisches Drama. Leiter-/Ausbilderprogramm für Kreatives Drama. Abschlussprojekt. p. 31.

Steinvorth, Daniel/Zand, Bernhard (2013): Weiße Türken, schwarze Türken. In: Der SPIEGEL, No. 26/2013, p. 78.

Performance of the "Creative Youngsters" in Hanover 2013

A Handful of Reflections on Directing

Grzegorz Ziółkowski

To start with, I would like to emphasise that I associate theatre work with a *process*, which is by no means less important than the product, that is, the performance. While a performance can be viewed as a self-contained entity, it may be just as easily seen as a side-effect of a process, the tip of an iceberg the majority of which remains under water, namely beyond the public eye. This bigger part includes various group dynamics and the sharing of attention, presence, thoughts and emotions between human beings. It is a microcosm of human energy which is reshaped each time anew and has an enormous value. (This becomes particularly evident when theatre is employed as a tool in education or re-socialisation). I therefore view theatre directing as guiding this process and caring for it. To illustrate this point, I'd like to draw on a metaphor of a stream and thus identify directing with the way in which it shapes the riverbanks to let the water flow. A director initiates the flow (proposes a theme, sets challenges, poses opening questions, and enables others to be confronted with tasks and search for solutions) and later manages successes and failures, remaining vigilant in order that discoveries can be caught like fish.

Being in charge of starting the process, creating the necessary framework for it and making any additional decisions obviously demands authority. Yet guiding the work and managing crises (which inevitably happen in any truly creative undertaking) means taking responsibility as well. For me, the true challenge of being a director is to find a balance between these two dimensions: authority and responsibility. This leads us to the question of autocracy and democracy in theatre work. World famous Russian theatre director from the first half of the twentieth century Vsievolod Meyerhold used to say that a director during rehearsals is like a commander on a battlefield, issuing orders that can neither be discussed nor contended. But obviously the relationship between a director and the performers can be more complex and take on other dimensions too. A director can be an *expert* who controls both the concept and content of the work and makes decisions about the interpretation, style, poetics and structure of a theatre piece, with the performer becoming in such circumstances an instrument in hands of an authoritarian creator. On the other side of the spectrum, there exists a more democratic, collaborative model whereby the director is a *leader* and the performers are collaborators who activate their creative potential to meet the demands of the work, with their shared efforts eventually becoming an act of joint creation. In practice, these models rarely appear in their pure forms. The director-performer relationship is usually situated somewhere these two extremes and is shaped to a large degree by the artists' temperaments.

Thinking about theatre as a process brings us to the conclusion that theatre is never a solitary endeavour, that it is always a collaboration, what remarkable British theatre director Peter Brook called a 'stereoscopic vision', a vision that does not belong to or can be boiled down to one person's imagination but is rather the result of shared effort. Before starting every session or rehearsal, I therefore ask myself: can I help, and if so, how? To be of help actually means listening and hearing, watching and seeing. To achieve this, I must – ideally – remain open, *see* and *hear* as attentively and objectively as possible. I must be in tune with others, stay, so to speak, on the same wavelength. This is not at all easy, as I have to step away from myself (perhaps not entirely but certainly to a significant degree), get rid of my preconceptions and fears of not being accepted, put my ideas, prejudices and worldview aside, and question what it is that I consider to be mine. And then, having become almost like a blank page, go to meet others. And I must remember that those 'others' are very different from me. For me, directing thus means acknowledging difference. But it also means creating circumstances in which actors and other collaborators are able to feel (using their emotions), sense (using their bodies) and understand (using their minds) that they can open themselves up, propose and explore, that they can make mistakes, that what is at stake is quality work and that we are all heading in the same direction. I will return to this point later.

The necessity of collaboration carries with it a paradox in terms of the director's position. Imagine that you want to express your ideas and vision and that you say, 'I want to tackle a problem,

fairCulture-Specialist Discussion about "The art of directing" with Prof. Grzegorz Ziołkowski

I want to stage *this* play, not *that* play, I want to have my say on this point or that one.' I want to do this. I want to do it, so I work towards making this desire a reality. I form a group, I find a place and perhaps I raise some funding. This may make me feel that I hold a special position, that I'm in control. But this is in fact only the first step. For recognising that my vision can be expanded upon by other peoples' sensitivities, by their inner worlds of imagination, dream and association, as well as experience can greatly enrich me. In basic terms, I have to make others want to: a) identify with the direction of the piece, b) connect with the effort required and c) understand that it is all worthwhile. I have to make them understand, gradually and in practical terms, that the bigger the pain, the bigger the gain. And that we are all pulling in the same direction. Only then is it a collaboration, joint labour, shared work.

But at the same time I cannot forget about *my hunger*! I cannot forget about my desire to remain hungry for work and share my hunger with others! To infect them with my hunger! Imagine that your hunger is an infectious disease and your task as a director is to make sure everybody is exposed to it. Don't be (easily) satisfied, stay dissatisfied and repeat: can't it be done better? Challenge, pester, be a tormentor who always uses such sly expressions as 'yes, but …,' 'very well, but …,' 'nice, but …'. Repeat, do it again and don't get tired when searching for quality work. As Samuel Beckett wrote in a late piece of prose called *Worstward Ho*: "Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better." In this respect, I see a theatre director as a specialist in creating difficulties. And I am quite certain that quality work badly needs such experts. As far as this is concerned, I agree with Edward Csató, an eminent Polish theatre studies scholar, who wrote in the 1960s that a director is responsible for "tracking ambiguities where everything seems to be transparent."

Let's list once again the key words introduced so far: process and collaboration, authority and responsibility, hunger and sharing. In order that these abstract terms become tangible in theatre work, I must remember that they should be as active at the start of the collaborative process as at its end. To achieve this, I need to remain vigilant with regards to individual people's tempos and the group dynamics. And I need to build trust, although that is always easier said than done! It seems that words aren't of much help here, it's more your entire attitude (including in physical, corporeal terms), your involvement and how attuned you are to the situation. It seems that actors very often mistake the so-called 'comfort zone' for something I would term a 'trust zone.' The former is generally a sphere in which you feel confident and relaxed physically, emotionally and mentally, while the latter is a domain where you can be challenged or even confronted with your own limits but where you also feel secure and supported in your efforts, where you know that everything is in place to help you to turn your own efforts to gold.

In order to make a working situation into a trust zone, I need to be aware of the essential difference between pulling and pushing. It would seem that pulling is more appropriate most of the time (generally people don't like to be pushed, it makes them close down and become hesitant and resistant). Pulling presupposes that I am in the front seat, that it is first I that am being challenged by a task, before I only later *pull* my collaborators into it. However, there are moments when a performer should be left alone (such as during improvisation) and a little 'push' (via a word, a metaphor or just a look) is what is needed. For me, one of the biggest difficulties in directing lies in recognising this moment and I always doubt if my decision to *push* was justified and came at the right time.

So let's reiterate. It's crucial to be at your performers' service, to be on hand. Maybe another useful comparison is to identify the role of the director with that of a *midwife*, without whom giving birth to a discovery would be much more difficult, if not impossible. And people very much sense when a director (much like a good teacher or coach) accompanies, supports and shares their efforts. This makes the performers more receptive and eager to fight for something of value, equally generating a sense of authority for the director, who has now become a leader more entitled to manage the process and navigate the dark zones of inevitable conflict related to ego issues amongst other things. Armed with this authority, the director becomes the one who can (and should) excise any unnecessary elements in order to maintain a balance between accumulation (of ideas, scenes, stage solutions) and reduction and refinement. Brook rightly said that it is always better for a theatre performance to be one minute too short than one minute too long ... And when the moment has arrived for the performance itself, the director should in the best case hear the following phrase echoing in his or her ears: 'you've done your job, now it's the actors' turn, let them breathe.' But even so, it is also useful to supervise actors and give them notes after every performance …

ATIS – Acting Techniques Intensive Seminar, Studio Rosa, Poland

To sum up, it would seem that the protean job of the director turns him or her into a multi-headed hydra… In theatre processes, he or she may take on the role of a *mediator* between the worlds of performance and the audience (remarkable Polish theatre director Jerzy Grotowski termed the director a *professional spectator* to pinpoint this aspect). He or she may act as a *guide*, a leader who maps out a creative trajectory, whether simultaneously or consecutively. Sometimes he or she must resemble a *trainer* who, as in sports contexts, prepares, develops and shapes his or her players and later encourages them to give their best during performances. At other times, the director works like a *composer*, an artist who has a projected idea of his or her vision and transforms the collaborators into those to execute this vision. Yet there are equally moments when the role of a *coordinator* between different team members is that most required or when the director is supposed to become a moderator who manages both individual and group energies. Sometimes directing means quite literally being a director, that is "taking charge, making decisions, saying 'yes' and saying 'no,' having the final say" (Brook) and – of course – giving actors notes. Not an easy job, but one which calls for a good degree of creative, educational and management skills ...!

But when I try to envisage a director's role for myself, it is the image of a *gardener* which immediately comes mind. The image of a person who looks after, who does not neglect, who knows both *when and how* – when and how to water the plants, to get rid of the weeds and when and how to celebrate the harvest.

References

Please visit: www.grzeg.home.amu.edu.pl. You can also enjoy and share the work of Grzegorz Ziółkowski on youtube: http://www.youtube.com/watch?v=BUuc9KaloAs.

ATIS 2012: https://www.youtube.com/watch?v=P9nwtLOfUqg

ATIS 2013: http://www.youtube.com/watch?v=cg_oIO4d55w&feature=youtu.be http://www.youtube.com/watch?v=QrpHRP9VB5A

THE DREAM: THERE IS NO TIME LEFT/ANYMORE, Created by Maria Bohdziewicz under Grzegorz Ziółkowski's supervision, May 2012

"Artists are Role models!"
An Interview with Frank Sam, Tete Adehyemma Dance Theatre (Ghana)

The interview was conducted by Klaus Hoffmann

ZfT: Frank Sam, you are currently training and working with less privileged children and youngsters whose parents are for some reason unable to meet their needs. What kind of experiences do you have in using dance, music, theatre? Are they really able to bring about individual or social change or intensify it?

Frank Sam: In 1990, the National Commission on Culture (Ghana) established a Community Youth Culture Centre as a pilot project to address the socio-cultural needs of Ghana's young people in (deprived) communities. As a pioneer of the project, I have gained increasing appreciation for the fact that theatre indeed can bring about social change or intensify it. The challenge in enabling this to be realised depends on how proactive the support given to theatre producers by stakeholders is when it comes to modifiying or supporting theatre which contains concise messages in a form capable of generating appeals for social change. I have observed that live events have a greater comparative appeal here – and theatre is one such event.

Are artists 'agents' of perfect change?

I see artists as a kind of role model, especially for children and young people. They are able to give them hope, develop their artistic talents and also prevent them from getting drawn into negative circles within communities. Therefore, if an artist received support to become an authority on issues of society, he or she could be a perfect agent of change within it. This can work effectively if the artist receives help in working on scientific data or statistics on all spheres of life where change is really needed to ensure the system or society's progress.

Is theatre at risk of losing its sense of independence as a result of this?

I guess independence in theatre is simply a question of promoting creativity and increasing the quality of theatre that seeks to stimulate. However, even when an artist sees his or her task as ensuring perfect change, I guess that this would in no way put theatre at risk of losing its sense of independence. Any form in which theatre is presented can be of a significant nature if it is able to trigger an appeal for general human well being.

What effects can theatre work have on the social situation of those involved?

This is the topic which I love most. Theatre has changed my life as an artist. I always say that if I hadn't got involved in theatre (arts), I have no idea how my life would have turned out. I started working with arts at the age of 14; the community I was living in then (Nima-Maamobi) is one of the most deprived in Ghana, we were surrounded by drug-addicts, robbers and thieves. They were our friends because they sent us all over the place for them

and we went. They sent us to buy food, fetch water for them, call their girl friends etc.
But when I became an active part of the National Commission on Culture's socio-cultural project, and grew to love the theatre, my relationship with these drug-addicts, robbers and thieves gradually came to a halt because I used to go to rehearsals after school and come home when my parents were already there. It is rather sad that the National Commission on Culture's socio-cultural programme is no longer active today.

Thank you.

"By the Road" – A dance piece performed in Hanover by Tete Adehyemma Dance Theatre (Ghana)

Empowering Young Palestinians to Develop their Cultural Identity through Dance and Theatre

An Interview with Rami Khader, Diyar Dance Theatre (Palestine)

The interview was conducted by Klaus Hoffmann

ZfT: Rami, you are the director of the Diyar Dance Theatre, which is part of the Academy for Children and Youth belonging to the Diyar Consortium of the Christian Lutheran Church of Bethlehem. Please describe your theatre's work.

Rami Khader: Diyar Dance Theatre is a youth forum comprised of 60 talented, enthusiastic and committed dancers and actors, both male and female, of different age groups and backgrounds. The dancers are motivated by Diyar Dance Theatre's vision: to create a forum for young adults to celebrate Palestinian culture and history through traditional dance, while also promoting creativity, imagination and freedom of expression as crucial ingredients of cultural and social development. This vision is inspired by the work of the Diyar Consortium, which seeks to train and empower young leaders through its leadership program.

How long has the project been going? What programs have you created?

The Diyar Dance Theatre project was launched in February 2009, with the troupe's first production *Portraits of Fear* being created in the same year. The 55-minute performance travels through the hearts and the minds of Palestinian artists as they break free of their current reality to find new identities and lives worth living. Each artist learns to stand up against the anger and prejudice both within and outside of themselves and is thus able to come together with the others to rise above the walls of oppression and celebrate a new-found freedom. The dances chosen depict the fears associated with change, with fully exposing oneself, and with being alone – fears all too common to the experiences of young people across all cultures. *Portraits of Fear* was the outcome of discussions and topics raised in drama sessions conducted by Diyar Dance Theatre's artistic leadership team. The final thoughts and ideas were collected and shaped into a movement theatre piece that speaks of the actors and dancers themselves.

Nimrod (2011), the second Diyar Dance Theatre production takes a different direction and focuses on the suffering of the Palestinian community, especially its youth, as rooted in their experience of living under dictatorial rule. The production charts the cyclical history of failed revolutions aimed at overthrowing despots, highlighting how the absence of a shared commitment to democracy and equality only spawns new dictatorships and new forms of oppression. Though the play was chosen before the Arab Spring, it is similarly influenced by young people's voices in the streets of the Arab world. The governor of Sharjah in the United Arab Emirates, Sheekh Sultan Bin Mohammad Al-Qasimi, wrote the play, and the Sharjah Theatre funded it. After its author received acknowledgment, the play premiered in Sharjah during the first week of February 2012 and was later performed in the Palestinian territories and other Arab countries. Each performance includes audience participation in discussions on dictatorships and the Arab Spring.

In addition to completing two productions, Diyar Dance Theater's first three years were marked by efforts to mobilise young people to get involved in the arts and set up a strong, local and committed company of volunteer dancers, artists, and administrators. Diyar Dance Theatre draws its vision and direction from the 5-year strategic plan of the Diyar Consortium. Diyar Dance Theatre succeeded in doing so by cultivating an interest in folk dancing and by using a wide range of modern dance techniques and contemporary theatre methods.

Out of Place (2013) is Diyar Dance Theatre's third production and draws on text, dance and music to portray different, contradicting scenes from the Palestinian life under occupation. The play conveys the internal psychological struggle between staying in one's place of birth and remaining a citizen for a just cause or leaving to follow the search for an easier life elsewhere. The piece portrays a story of a people accustomed to adversities and forced migration to unfamiliar realms. In the face of departures, farewells, arrivals, the life of a homeless "colored" couple in South Africa, hope and yearning, uprisings, incursions and much more, there is a constant search for freedom in times dominated by occupation, consumerism and fanaticism. Young people torn between the desire to stay or leave, where is it that they feel out of place?

Boesman and Lena (2014) is Diyar Dance Theatre's fourth major theatre production and first purely dramatic theatre piece. In 2012, playwright Athol Fugard received Broadway's prestigious Tony Award for Lifetime Achievement. His famous drama *Boesman and Lena* is a harrowing dramatic journey taking place over one single night, a personal journey undertaken by a couple forced to wander life's roads as the bulldozers of an irrational political regime continue to tear down any home they build. The play was written for audiences with a thirst for justice who wish to examine the roots of oppression and the way in which various forms of oppression lead us to mistakenly oppress one another, often because we are in despair.

In this play, Fugard challenges us to look at the injustices the oppressed visit upon one another. *Boesman and Lena* provides tremendous insights into the way people deprived of dignity due to injustice may be tempted to deprive others of dignity to give themselves an illusory feeling of empowerment. When we are convinced we are less worthy than other people, there is often a great temptation to pick out others less worthy than us. This can mean other ethnic groups and religions. For men, this all too often means women. And thus the oppressed become the victims of other oppressed people.

We wanted to tackle this longer, even more dramatic work by Fugard because it requires an even greater degree of self-examination, especially in our relationships to those closest to us. It challenges us to ask ourselves whether we respect the dignity of others in how we treat them and act based on a sense of justice – and to avoid the trap of slipping into cruelty, scorn, bitterness or vindictiveness when our lives seem absurd and lack meaning.

The first step towards what we now know was a successful struggle in South Africa to transform an unjust system began in fact as the struggle of a people faced with an unjust life to actually treat one another with mutual respect and to walk the road to the future with dignity. We know from history that this was a first step to liberation – and is something that does not just apply in South Africa.

"Portraits of Fear", fair*Culture-Festival 2013 in Hanover*

What is your mission and what aims do you have? (for individual people, their skills and competences, for society, for social change, for the arts)

Living in the occupied Palestinian territories and within the shadow of the separation barrier and security checkpoints has had a profound negative impact on the Palestinian population in every aspect of their lives. The political and economic pressures that arise from a life hemmed in by oppression and military presence have taken their toll on people's quality of life and placed extreme strain upon relationships, mainly within the family. Theatre and dance are great tools for freeing the self and the mind from the ugliness of the occupation and oppression. They speak for the oppressed.

What does your cultural work mean for Palestinian identity in this occupied country?

Feelings of powerlessness suffuse the Palestinian community within the current context and the conditions it brings with it. What is even more critical is the fact that people are losing the sense of living with hope, and with it a vibrant vision for the future. Such a state of living is extremely dangerous, particularly as it affects children disproportionately, who have never known any other life than occupation and confinement. This has in turn left them vulnerable, marginalised and lacking self-esteem and confidence, all of which leaves very little room for imagination and creativity. The most recent census conducted in the West Bank shows that children and young people under the age of 19 make up 50.28% of its total population of 2,350,58 (Source: The Palestinian Central Bureau of Statistics, Census Final Results in the West Bank – Summary, Population & Housing 2007). Given that they make up more than half the population, children have a potentially prominent and powerful role to play in the future of the Palestinian people and state, meaning there is an urgent need for attention to be given to this significant section of the Palestinian population.

Where did you perform and who are your audiences?

Dance and theatre have proven to be incredibly effective tools for meeting the needs of children and young people. For Palestinian children, visual and performing arts are important vehicles not only for fostering cultural identity but also for creating and sustaining mental and emotional health. The Dance and Theatre School at the Diyar Academy for Children and Youth offers an arena for children to express themselves and their inner feelings in positive manner. We show our plays both locally and internationally and have to date produced 4 main productions, which we toured through all the Palestinian cities as well as Germany, the United States of America, the United Arab Emirates, Algeria, Spain, Argentina, and Jordan.

What are your preferred forms and styles of dance and music?

Dance and theatre are tools of expression that become outlets for those wishing to release the stress accumulated from growing up and living behind concrete walls. Working through issues through art generates self-awareness, just as dancing away the week's worries helps with self-esteem. At the Diyar Academy for Children and Youth, children can create dance movements, theatre pieces and dramatic situations to address justice or gender equality for example that are more powerful than angry and violent words. Our main dance form is Dabkeh, the traditional Palestinian folk dance, although we do also try to integrate modern techniques of modern and street dance into it so as to make it more appealing to younger audiences in Palestine and encourage children to take part in our dance school. We have recently introduced a new idea called "Creative Labs" to encourage our children and theatre and dance trainees to explore different topics in arts and culture as part of their training, whereby they themselves play an integral part in constructing the creative lab and its product.

What is the relationship between tradition and modernity and Palestinian and international youth culture?

The Academy provides a space that enables children's and young people's creativity to be nurtured and tools that enable them to express themselves freely and positively. Furthermore, it promotes a culture of life and dialogue that celebrates a dynamic identity and embraces positive values and deep-rooted, but long-forgotten heritage and traditions. Protecting this aspect of Palestinian culture is essential in the struggle for independence, for it is a source of hope, a fuel to propel the Palestinians from the past into a more promising future. It reminds them they are more than their present circumstances: there is a vibrancy in who they are as a people. In this way, the Diyar Academy for Children and Youth aspires to use drama and dance programmes to bring together stories of celebration and accomplishments instead of ones of hopelessness and misery. We use our traditional folk dance with some small elements of contemporary practice and theatre to tell both our story and the universal story of human suffering and hope. We have worked with dancers from German via our exchange program, in which we try to find similarities between the two of us and work out how we can express the issues that concern us through art and dance.

Which musicians and choreographers do you work with?

We work with our traditional dance coach as well as a theatre director and a contemporary dance trainer on weekly basis. But, perhaps most importantly, coming together to learn and produce a visual and performance piece teaches children how to mobilise themselves to create a shared vision. It demands discipline and an understanding that when working together, the whole is greater than the sum of the parts. These lessons extend beyond the dance studio and can equally be seen in the academic and personal achievements they make. At the Diyar Academy for Children and Youth, children are catalysts for change in themselves and their community. We have worked with both live and recorded music and hope in the near future to introduce musical theatre as part of our training.

Thank you.

Participants' Statements about *fair*Culture

"There was equal participation by groups of young people from Ghana, Germany, Palestine, Poland, Malawi, Turkey, as well as academics, theatre practioners and policy makers from across the globe."
Dr. Awo Mana Asiedu, School of Performing Arts, Ghana

"I'm excited to see the pieces of the different groups from different countries. I think it's gonna be very divers, very manifold."
Hendrik Martens, Theatre edcution BA-Student, Leibniz University Hanover

In Hannover at the train station, we were given a very warm welcome by nice, kind and loving people. The food was good. I liked it so much. What a big and beautiful city Hannover is! The festival was fantastic. Germany is heaven on earth to me."
Yankho Goka, Participant

"Ours was a very good performance. It was the best performance of the festival in fact. I love it so much that we made a huge impact during the festival."
Cecilia Sayenda, Participant

"I have seen new things in Germany; automatic doors, electric trains, big airports ... I enjoyed the workshops so much. But what I liked most was the warmth of my host family. They were very kind to us and the trip is unforgettable indeed."
Vincent Nawanga, Participant

"I realized that´s a challenge for the pupil from the theatre groups to work with such a huge subject. But it´s also a chance for them to rethink cliché and broke cultural borders. That´s difficulty but a chance at once. When we appreciate these difficulties we can manage them and learn along the way."
Daniela Fichte, Lecturer, Leibniz University Hanover

"The Germany trip was and will remain my best life experience. People were so nice, friendly, charming and cool."
Kelvin Malunga, Participant

"I thought I was dreaming when I entered the plane for the first time in my life. I have made friends. I would like our partners in Germany to pay us a visit too."
Violet Saiwa, Participant

"I will never, never, never forget my visit to Germany! When shall I have another chance to visit such a beautiful country with nice people again?"
Jack Musumba, Participant

"The people were friendly and very strict with time. The transport system is perfect and I liked it so much. I will be happy to visit Germany again soon."
Philomina Mwantali, Participant

"I enjoyed each and every minute I spent with my host family. They did not make me feel like a stranger. We were partners. The food was great."
Tawonga Makopa, Participant

"When you wander through the foyer of the festival centre between performances, you can observe the many young people who have thanks to their joint acting practice long since lost any sense of shyness with respect to their exchange partners and are casually exchanging ideas about the performances they've seen in mixed groups.
This result means that the festival is already a good example of transcultural living practice. The mixing of different life plans and the most wide-ranging of theatre aesthetics is implemented within the festival programme as a matter of course."
Merle Böhnhardt, Theatre Education MA-Student, an excerpt from her Master thesis "Constructions of the Colonial and the Post-Colonial in Theatre"

Aus der Praxis – Für die Praxis

Die **GISA** – Ihr Partner für Fortbildung und Entwicklung in Jugendhilfeeinrichtungen, Jugendämtern und Kindertageseinrichtungen

Bild: © Andres Rodriguez - Fotolia.com

Offene Seminare · Supervision · Coaching · values@work · Qualitätsmanagement · Konzeptionsentwicklung · Mobile Seminare

Sprechen Sie uns an:
Tel. 06421 94842-22
E-Mail: info@gisa-marburg.de

Einen Einblick in unser Leistungsspektrum finden Sie auf: **www.gisa-marburg.de**

trainieren beraten entwickeln bewegen

ST. ELISABETH
Innovative Sozialarbeit
gemeinnützige GmbH
GISA Marburg

HIB Hessisches Institut Frühe Bildung & Entwicklung

LQW ArtSet Qualitätstestiert bis 27.06.2017

St. Elisabeth Innovative Sozialarbeit gGmbH
Hermann-Jacobsohn-Weg 2 · 35039 Marburg
Tel.: 06421 94842-22 · Fax: 06421 94842-20
E-Mail: info@gisa-marburg.de · Postfach 200611 · 35018 Marburg

www.gisa-marburg.de

Norbert Radermacher (Hg.)

Theater mit allen

Konzepte – Methoden – Praxisbeispiele

2014 • 288 Seiten
Format: 21,4 x 28,6 cm
ISBN 978-3-86863-127-2
EUR 29,90

Mit 67 farbigen Fotos, 38 schwarz-weiß Fotos und zahlreichen Abbildungen.

Theater mit allen beinhaltet vor allem die Forderung nach Teilhabe an aktiven Aneignungsformen des Theaters quer durch alle gesellschaftliche Schichten – interkulturell, intergenerativ und inklusionsorientiert.
Das Buch will Mut machen zum utopischen Denken und Handeln. Gleichzeitig vermittelt es praktische Konzepte zur Umsetzung von Ideen und Visionen. Mit zahlreichen Projektbeispielen ist die Publikation ein Handbuch für die theaterpädagogische Praxis. Zudem ermöglicht das Buch einen vertiefenden Blick in die Geschichte der Theaterpädagogik in Deutschland von 1980 bis heute am Beispiel des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e. V. in Lingen (Ems).

Schibri-Verlag
www.schibri.de
info@schibri.de

Fit for One World?
On Theatre Work within the School Partnership between IGS Hannover-Linden and Natiro Secondary School in Tanzania

Lilith Schön

1.

International school partnerships generally generate high expectations and not just on the part of school children and parents. School administrations or authorities have also been calling for school projects that promote tolerance and intercultural competence via creating an experience of the foreign and engaging with "the others" with increasing frequency (cf. Köhler 2007). Yet research findings show that many school partnerships do not tap into the true potential of these intercultural meetings and that they can even end up reinforcing stereotypes or one-sided attributions in the process (cf. Steinwachs 2012, p. 4). Such negative findings can apparently often be put down to such meetings not receiving inadequate preparation or suitable follow-up work. One key aspect that preparations (on the Western European side) should certainly not neglect is the need to address North-South power relations and engage with development policy questions. It is equally necessary to make sure that basic language skills are in place beforehand. When following up such meetings, individual experiences need to be evaluated and reflected upon before the backdrop of the intercultural meeting itself.

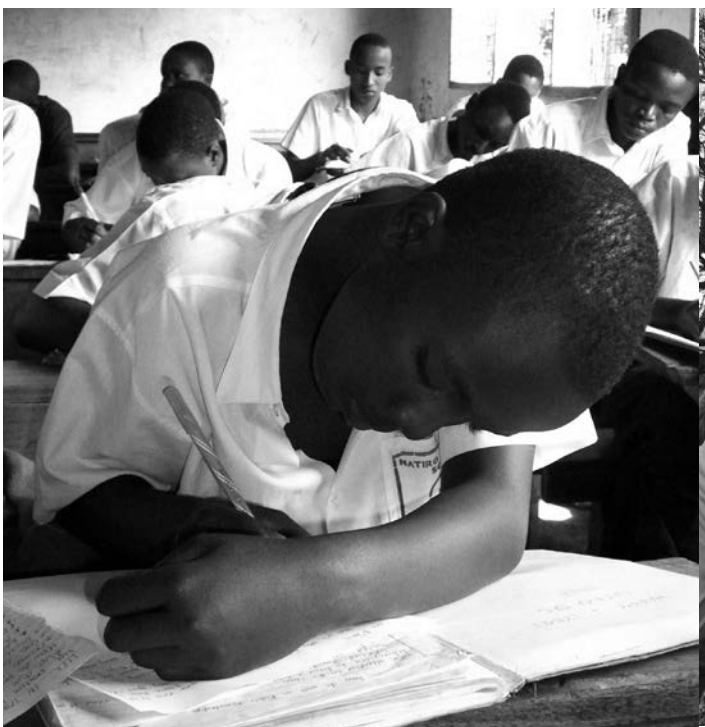
It goes without saying that it is all too easy for difficulties to arise when pupils enter into personal contact with their counterparts from the partner school. Even as seemingly straightforward personal contacts are made and approaches based on shared interest utilised, an experience of the "foreign" also manifests itself at the same time (cf. Steinwachs 2012). What is therefore of decisive importance in preparing such exchanges is engaging with such questions as "What is culture?", "What cultural differences do we expect to encounter?" and "How can we approach each other?" in a way that feels close to pupils' own experiences. It quickly becomes clear that comparing and constructing difference forms the lynchpin of such intercultural meetings. It is also necessary here to indicate that the "diversity and difference of cultures" form both positive categories and valuable resources for new experiences and skills (cf. Sting 2008). I would like to explain how theatre work can make an important contribution to this process by drawing on the following current example.

2.

Since 2008, a school partnership has been in place between the Integrierte Gesamtschule Hannover Linden and Natiro Secondary School in Moshi (Tanzania). Several groups of pupils and teachers from IGS Linden have already visited the partner school in Tanzania as part of this partnership. The first partnership project involved providing financial support for the construction of an additional dormitory at Natiro Secondary School.

In May 2010, a pen pal project was started between Class 5D at IGS Linden and Form 1 at Natiro Secondary School, both of whom were in their first year of secondary school at the beginning of the project. This project involved letters, video messages and "hear letters" being exchanged and discussed as a class. Class 5D at IGS Linden also integrated the pen pal scheme into a wider bilingual focus, which was supplemented by Tanzania also being addressed in various other teaching units covered by the class. The subjects included to this end ranged from climate and climate change to German colonial history.

Since the start of 2011/2012 school year, two IGS Linden pupils have completed a year of voluntary social service each year at the



school in Tanzania. They work to support the partnership from there, teach various different subjects and send regular reports back to Germany about the specific living conditions in Tanzania. 75% of funding for their stay comes from the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, with their stay being coordinated via the WELTWÄRTS programme in collaboration with different NGOs.

Alongside the partner classes, study groups at both schools also meet regularly to collect ideas on how to develop the partnership further: the Tanzania study group at IGS and the Hanover club at Natiro Secondary School. Four teachers from Natiro Secondary School made a two-week trip to IGS Linden in Hannover in 2012, with the programme for the visit being put together by the partner class and the Tanzania study group.

The start of the partnership was marked by various problems and difficulties, as the construction of the dormitory was only able to take place in fits and starts due to the money collected by IGS Linden having been allegedly misappropriated. A central challenge of school partnerships also became apparent here: financial help frequently generates a sense of asymmetry in the interaction between the two schools, as one partner (IGS Linden) has resources at its disposal which the other partner (Natiro Secondary School) is dependent on. This makes coming together on an equal footing all the more difficult. The political and economic power relations mentioned above also make their presence felt at such points, which need careful reflection in the lead-up to the partnership (cf. Thomas 2005, p. 269 ff.). How are these challenges and difficulties to be met?

3.

The partner class at IGS Linden took part in the fairCulture School Theatre Festival from 14th June to 18th June 2013 in Hanover and presented material from the pen pal scheme in the form of a lecture performance. This involved different themes being gathered from the letters, themes which play a role in the lives of the pupils from both partner schools (such as likes and dislikes, hobbies and daily routines). Letters from the Tanzanian pupils were also read out on stage by the German partner class; the letters written by the German pupils had been read out and filmed beforehand in Tanzania by the pupils of Natiro Secondary School, with these recordings being shown at the performance too.

Letter and email contact between the two partner classes became even more intensive while the lecture performance was being put together, which led to increasing efforts being made following the festival to enable a personal meeting to take place between the two pen pal classes. The two class teachers, Jutta Gerhold and Leo Schlimm-Koppe, wanted to take advantage of this enthusiasm for theatre, which was equally set in motion by their having taken part in *fair*Culture.[1] Two theatre projects are thus currently being created in parallel by the IGS class and a drama group at Natiro Secondary School with the assistance of the two pupils carrying out a social year in Tanzania. The goal of both projects' theatre work is to develop a short sequence of scenes that each group can then present to the other the next time the school children from Hanover visit Tanzania in autumn 2014. The exchange between the school groups is also supposed to be intensified further in a joint workshop in connection to this. A theatre project is planned for this meeting that is to be split up into different working phases. To start with, both groups are supposed to develop several scenes in the lead-up to the meeting that each contain references to their own realm of experience. The similarities and differences between the realms of experience portrayed in these presentations are then supposed to form the basis for the subsequent joint theatre work. The reciprocal questions that emerge from these presentations provide new points of departure for theatrical engagement, with the subjects from the letters (that were also used in the theatre performance) also able to be drawn on. What is most important here is that impulses from both sides are incorporated into the theatre work, so that both partners take part in the project

on an equal footing and enable opportunities to be created for conversations based on different respective understandings of theatre to be initiated. Games and theatre educational exercises which enable the children to get to know one another without the need for much talking are also to play a role here. For one of the many advantages offered by acting and movement-based theatre work is its ability to transcend potential language barriers via the use of physical forms of representation.

The key criteria for the success of such projects were formulated in Karl-Heinz Köhler's publication „Handreichung zu Nord-Süd-Schulpartnerschaften" (Handout on North-South School Partnerships), which also contains many important tips about setting up and improving school partnerships and lists the most important points of contact and funding institutions to this end. According to this handout, overriding importance should be given to organising theatre work according to specific themes (guideline 4) and offering opportunities for participation for pupils (guideline 9). "Cultural hurdles" are not just supposed to be addressed, but should also represent a central starting point for the further development of the partnership (guideline 11). A lot of time should be allocated for allowing the children to get to know one another (guideline 18) and importance should be given to methodological diversity by having exercises led both by teaching staff from the host country as well as their guests (guideline 12). Above all, a balance between achievements and reciprocal achievements should be guaranteed (guideline 19; cf. Köhler 2007, p. 2–3).
Whether the goals and conditions formulated can be attained with this approach must be reflected on in a follow-up session involving both parties following the project. This session should on the one hand discuss whether the project carried out within the partnership actually made a "meeting on an equal footing" possible. On the other hand, it should evaluate whether the construction and treatment of difference brought the children of both partner classes closer together.

Class teachers Jutta Gerhold und Leo Schlimm-Koppe submitted a funding application based on the concept presented here to ENSA (Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm / Development Policy School Exchange Programme), which was subsequently approved in December 2013. Alongside the concrete theatre project, the fact that the pen pal scheme between the two classes had already been running for more than 5 years was of decisive importance for the approval of the application. This funding was allocated under the "Outgoing" subheading with the title "Fit for One World" and encompasses both financial and content-related support (www.ensa-programm.com). The ENSA's support will enable the pupils from IGS Linden and their supervising teachers to visit Tanzania from 20.10.2014 to 03.11.2014. In addition, the project also received a grant from the Cultural Ministry of Lower Saxony.

References:

Köhler, Karl-Heinz (2007) Handreichung zu Nord-Süd-Schulpartnerschaften. http://www.ups-newsletter.de/uploads/media/Nord-Sued-Schulpartnerschaften.pdf, last accessed on 7.05.2014.

Steinwachs, Luise (2012) Zitat: „Arm, aber glücklich". Persönliche Begegnungen in Schulpartnerschaften. Berlin Postkolonial, ed. http://www.berlin-postkolonial.de/cms/images/dokumente/partnerschaftentwickleln/steinwachs_2012_zitat_arm_aber_gluecklich_schuelerbegegnungen.pdf, last accessed on 10.05.2014.

Sting, Wolfgang (2008) Anders sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. In: Hoffmann, Klaus/Klose, Rainer (Eds.) Theater interkulturell. Berlin, Milow, Strasburg, p. 101–109.

Thomas, Alexander (2005) Interkulturelle Kompetenzen: Grundlagen, Probleme und Konzepte. *In* Lars Allolio-Näcke, Britta Kalscheuer, and Arne Manzeschke (Eds.) Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main; New York: Campus, p. 243–274.

"Letters" – a Multimedia Lecture Performance

What Can We Learn from One Other?
A Dialogue about the Cooperation between the University of Ghana and the Leibniz University of Hanover

Awo Mana Asiedu, Ole Hruschka

The following text was produced for a joint lecture given at the *fair*Culture festival in Hanover in 2013 and was presented there in the form of a dialogue. It describes the prerequisites for a subject-related exchange programme, the initial results of this programme and its next goals. The School of Performing Arts is *the* central institution for the academic exploration of the performing arts in Ghana; the Theatre in Education study programme (Studiengang Darstellendes Spiel, Lower Saxony) is the only bachelor's and master degree course in Germany to offer drama as a teaching subject for prospective secondary school teachers.

1. What has already been done?

Ole Hruschka: *We met for the first time at the University of Ghana in autumn 2011. The Federal Association for Drama and Theatre (BAG), a German NGO, has been initiating exchange programmes with the Ghanaian cultural scene for 10 years and had put together a delegation of German theatre educators to travel to the Ghanaian capital Accra. One highlight of the trip was a one-day workshop on "Theatre in Schools" held at the School of Performing Arts (27th November, 2011). The visitors from Germany and their Ghanaian hosts took turns in giving presentations and introducing the findings of their work. Discussions were also held on how theatre education methods and dance can be used in schools and the socio-cultural sector as well as in areas of social conflict.*

Awo Asiedu: Our German partners' second trip to Ghana the following year formed a direct link to these initial experiences. The School of Performing Arts turned 50 that year. As part of the celebrations to mark this landmark moment, the school organised a conference on "Performing Arts Education in Ghana" with a particular focus on "Creative Arts Pedagogy in the Context of Development Challenges" (19-20th October, 2012). This conference explored the need for creative arts education when development needs are particularly pressing, where the tendency is to place emphasis on the sort of disciplines considered 'engines for development'; the value of creative projects often goes unrecognized and is pushed to the margins. We asked: What value do the creative arts and the performing arts in particular have for a developing nation? Why should performing arts education be valued at all levels of the educational system? How do developed nations regard performing arts education?

The visiting speakers from Germany introduced the content, methodology and goals relating to drama/performing arts as a subject in the German school system. We presented examples and models for successful institutional partnerships between theatres and schools. And we also showed the opportunities and difficulties that exist in establishing drama as part of the school curriculum. Our professional exchange initially threw up more questions than it did answers for me: What do the terms theatre and performing arts actually mean in Ghana? What traditions exist in Ghana and what contemporary forms are typically used there? How is theatre employed as an educational tool in school practice in Ghana?

Despite such questions however, we were still able to formulate some shared convictions: Our first shared assumption was that theatre is a social art form particularly suited to helping young individuals to learn and grow. Our second assumption was that schools provide an ideal platform to enable everyone to participate in theatre.
Some surprising parallels and similarities also became apparent with respect to theatre and the school system, particularly from the perspective of education and university policy. In Germany too, the idea still persists that a standard curriculum of subjects such as maths and languages are more important for the country's development than art subjects and the performing arts in particular. Both countries also face some similar unresolved problems, admittedly within entirely different external frameworks.
In Ghana, theatre producers and theatre educators both complain that their work in the school sector does not receive suitable payment. The function and importance of theatre as a medium for cultural education is still not adequately reflected in everyday school reality in the country as a whole.
Such complaints are not so very far from similar debates in Germany, where drama/performing arts have yet to be completely established as a school subject.
But unlike in Germany, where teachers are beginning to receive special training in order to teach theatre in schools, no such specific training exists for Ghanaian teachers. Some teachers called on to teach theatre in schools do not therefore have any idea how to do so. Subjects such as these are anyway considered extra-curricular and not a formal part of the school system.
Our first meetings culminated in some initial agreements being made for a future collaboration: The heads of both universities signed a memorandum of understanding (MOU), thus setting up an official framework for further cooperation.

2. What networks have already been established?

Other institutions are very important in this partnership too. On this, our first trip to Hanover, we have been introduced to a number of institutions with similar interests to ours. This is significant for the planned university exchanges as these institutions are valuable both for our research efforts as well as for securing the necessary funding. We have had the opportunity to meet representatives from various institutions:

- Alongside the BAG, with whom we are already familiar and who have been instrumental in our visit, we have met –
- Colleagues from the universities also involved in the Theatre in Education study program in schools here in Hanover; Prof. Dr. Hans Bickes (German Department, Hanover), Prof. Dr. Geesche Wartemann (University Hildesheim). In Hildesheim, we were also able to meet Prof. Raimund Vogels, head of the Centre for World Music, who studied at the University of Ghana (Legon) in 1979.
- In the lead-up to the fairCulture conference, the Ghanaian students participated in workshops with Andreas Poelmann together with some German students. Andreas Poelmann also showed us the music and drama facilities at IGS Mühlenberg.
- We were also given a guided tour of Schauspiel Hanover and its theatre facilities by its head of theatre education Baerbel Jogschies.
- We also visited the International Office at the University of Hanover, where Dr. Birgit Barden and Dr. Marcus Hoppe informed us about the opportunities for foreign students.
- On our second night, our students and Mr. Alfred Kunutsor performed at the FAUST cultural centre to a warm and receptive audience.

In Ghana, the German delegation attended rehearsals and performances by the National Theatre Players (Abibigromma) actors' ensemble. The theatre group has a great deal of experience in stage and street theatre and carries out educational projects across the country.

- *Visits were also made to a primary and secondary school where theatre and dance form a fixed part of the curriculum as well as being offered as extra-curricular activities.*
- *The delegation was informed about the NGO "Theatre for a Change", which was also represented at the fairCulture conference by its head Johnson Kefome. Johnson was also an invaluable*

help with the organisation and implementation of our trips to Accra. Finja Schlake, a student from Hanover, already spent two months with the organisation in 2013.

- *Last but not least we met with Robert Sobotta, head of the Goethe Institute Ghana, who proposed that students on the Theatre in Education program might also be able to do internships there. We also met Dr. Heike Edelmann-Okinda, head of the DAAD office in Accra, held consultations with her about the university partnership between Hanover and Accra and were given information on DAAD funding opportunities.*

3. Which additional goals are to be pursued?

Our goals are spelled out in the Memorandum of Understanding between our universities (MoU):

- Students and academic staff exchanges: this is already in full swing.
- Joint research activities: These have yet to take place, but with our mutual interests in theatre pedagogy, we should be coming out with some proposals in this direction soon. Clearly we need to source funding to enable such research projects to be successful.
- Exchanging academic materials: although we have already exchanged books from our respective contexts on an informal level, there is more potential here. Our experiences here so far have given us insight into what we can learn from our partners in Hanover. We are thinking of developing a curriculum by looking at the theatre pedagogy program in Hanover.

4. What steps need to be taken to achieve these goals?

There are two big challenges: language and funding. At the universities in Hanover, Braunschweig and Hildesheim, we don't offer study programmes in the English language. What we can propose are two-week summer schools and supervision for PhD-candidates. In the future, our partnership will be more dependent on financial support from the German Academic Exchange Service (DAAD). There is a set of questions we have been asked to answer more precisely here, for example:

- **Context conditions:**

What is the actual need and which preconditions exist at the institutes in Winneba and Cape Coast in the field of theatre education and teacher training (in theatre education)? We have to speak with the decision-makers in Cape Coast and also need to sign a memorandum of understanding with them. The institutions themselves would also like to improve local links between Winneba (teacher training) and the art subjects of music and theatre (Cape Coast), which could be further intensified by our activities. We are encouraged by the good relationships which already exist in the field of music thanks to the Centre for World Music in Hildesheim.

- **Goals:**

What opportunities are apparent for graduates in the job market for teachers? We need to lobby the Ministry of Education (Ghana) so that they see the need to integrate theatre into the main curriculum.

- **Maintaining a fair balance for the exchange:** *Such programmes generate useful challenges as far as communication, a sense of openness and the willingness to learn from one other are concerned. The subject-related exchange of students and lecturers (DAAD) should also lead to both the Ghanaian and the German curricula being extended. As we see, we can learn a lot from Ghana, not just in relation to "Theatre for Development".*

An area we hope we can assist with is introducing African Theatre Studies to Hanover. To the best of our knowledge based on our brief visit to the library, there is an absence of material on African Theatre/Studies at the University of Hanover. While our students are aware of Brecht and other German theatre practitioners and theorists, their German counterparts have no idea about African theatre and do not know anything about Wole Soyinka or Efua Sutherland, for example. The exchange programme can address this by providing guest lecturers and seminars on African theatre.

MAGAZIN

Was kann, was will Theaterpädagogik?

Systeme der Aus- und Weiterbildung. Zur Fachtung des Bundesverbandes für Theaterpädagogik im April 2014

Andreas Poppe

1. Protokoll der Eröffnung

Lorenz Hippe, seit 2013 Vorsitzender des Bundesverbandes, eröffnet die diesjährige Frühjahrstagung, zu der circa 50 Teilnehmer_innen aus dem ganzen Bundesgebiet angereist sind. Raimund Finke, BuT-Geschäftsführer, erläutert die Eckpunkte des anstehenden Tagungsprogramms. Hauptthema ist die Aus- und Weiterbildung von Theaterpädagog_innen und zugleich die Novellierung der seit 1990 bestehenden Rahmenrichtlinien. Die Neuformulierung sei nahezu abgeschlossen und befinde sich in der letzten Lesung durch die unterschiedlichen Entscheidungsgremien des Bundesverbandes (Kobit/Vorstand/BiKo), so Finke. Die Tagung eröffne nun ein letztes Mal die Möglichkeit, Meinungen auszutauschen, Fragen zu klären und den Autor_innen der Bildungskommission konkrete Impulse zur Weiterarbeit zu vermitteln, bevor die Mitgliederversammlung das konzertierte Dekadenwerk endgültig verabschiede. Dann können die neuen Ausbildungsstandards (curriculare Standards) und der lang erwartete Prüfungsrahmen verbindlich greifen.

Lorenz Hippe liest zur Einstimmung ins Thema eine selbst verfasste Erzählung vor – eine Allegorie auf zwei ungleiche Schwestern mit Namen „Bildung“ und „Erziehung“. Welche sei wohl die Glücklichere von beiden? Scheinbar ausgemachte Sache: Die „Bildung” ist die Glücklichere und die Freiere, denn sie ist in ihrem Leben nicht auf feste Formen und ausgetrampelte Pfade festgelegt und lässt sich daher als Highlight feiern. Und das arme, aber solide Heimchen „Erziehung”? Ja, die ist weniger schillernd und etwas neidisch auf die charmante Bildung mit ihren schönen lockigen Haaren. Sie, die Erziehung aber, sei letztlich die Effektive, bisweilen zwar Strenge, aber Zielbewusstere von beiden.

2. Einführungsvortrag von Ulrike Hentschel: Theaterpädagogik – wozu ist das gut? Facetten und Perspektiven eines Faches

Der Vortrag verweist zunächst auf die noch junge Fachgeschichte der Theaterpädagogik, zum anderen auf den Boom der kulturellen Bildung in den letzten Jahren, der Theaterpädagog_innen zunehmend anspruchsvolle Jobs beschere. Hentschel nennt eine Reihe unterschiedlicher Träger und Verbände in der kulturellen Bildung, nennt auch die Maßgaben der Enquetekommission des Deutschen Bundestages zur kulturellen Bildung (2007) – und belegt so eingangs die Ökonomisierung von Bildung bzw. den Funktionalitätsanspruch an Bildung durch die Politik. Durch den Vergleich mit anderen Bildungsformaten wachse der Legitimationsdruck auf Formen der kulturellen Bildung, dies sei ein Dilemma. Hentschel spricht in diesem Zusammenhang von einem „Everything goes-Prinzip“: Kulturelle Bildung (genauer: ästhetische Bildung) solle oftmals das erreichen, was Erziehung oder Sozialwesen in unserer Gesellschaft nicht (mehr) bewirke. Dabei erliege man jenen wohlfeilen „Heilsversprechen des Ästhetischen“, die man in vielen Projektanträgen zur Kulturellen Bildung nachlesen könne. Hentschel spricht von der Verselbstständigung einer entsprechenden „Legitimationsrhetorik“ in den landauf und landab gefertigten Evaluationsberichten. Diesen „Selbsthuldigungen“ könne man nur durch genauere wissenschaftliche Studien über die tatsächlichen Realitäten in der kulturellen oder ästhetischen Bildung begegnen, fordert sie. Empirische Untersuchungen lägen noch kaum vor (als Ausnahme nennt sie eine Arbeit von Romi Domkowsky).

Einerseits könne man zwar festzustellen, dass innovative Konzepte aus der theaterpädagogischen Praxis die Entwicklung der Kunstform Theater insgesamt – vor dem Hintergrund eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels – produktiv beeinflusst haben. Ein „Albtraum“ sei es für sie andererseits, wenn Theaterpädagog_innen sich aus diesen positiven Entwicklungen – oft subjektivistisch oder peer group-orientiert – ihren „Methodenkasten“ zimmern und schließlich kaum mehr über den eigenen künstlerischen „Tellerrand“ blicken.

Einen weiteren heiklen Aspekt für die Theaterpädagogik sieht Hentschel in gegenwärtigen Kultur der Selbstdarstellung und -inszenierung (Bildende Kunst und Theater eingeschlossen). Mit Bezug auf „le nouvel esprit du capitalisme“ von Luc Boltanski et Eve Chiapello 1999 weist sie auf eine in neokapitalistischen Gesellschaften manifestierte Selbstverwirklichungskultur mit dem Ziel einer gesteigerten „Employability“ hin. Gestützt wiederum ist diese offenbar durch sozial geformte Technologien der Subjektivität. Hentschel bezieht sich hier auf den Diskurs um „Gouvernementalität“ bei Michel Foucault, der systemische Handlungs- und Entscheidungssysteme, die intern wie extern auf das Individuum einwirken, zu umreißen suchte.

Mit Blick auf Konzepte der Aus- und Weiterbildung von Theaterpädagog_innen kritisiert Hentschel den Gedanken der Spezialisierung; auch die apodiktische Haltung des „Gewusst wie“, die sich im bürgerlichen Theater und vor allem im bürgerlichen Bildungsbegriff der Politik manifestiere sei hemmend und kunstfremd; stattdessen sei gerade die Nichtspezialisierung und Offenheit als grundsätzliche Haltung in der Berufspraxis von Theaterpädagog_innen gefordert. In diesem Sinne fordert Ulrike Hentschel von Theaterpädagog_innen am Schluss ihres Tagungsbeitrags eine kontinuierliche, reflexive Arbeitshaltung – sowohl in der Theorie als auch mit Blick auf eine sich schnell verändernde Praxis.

An den Vortrag schlossen sich zahlreiche Fragen aus dem Kreis der anwesenden Kolleg_innen an: Wie lassen sich die vielbeschworenen Effekte von Theaterarbeit auf die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Kommunikationsvermögen, Sozialkompetenz) nachweisen? Unterliegen Kunst und Kultur tatsächlich eben jenen Verwertungszusammenhängen wie andere „Waren“ des Alltags? Kann theaterpädagogische Praxis gegenüber dem wachsenden Selbstdarstellungsdruck Alternativen aufzeigen?

3. Zur Ausbildung von Theaterpädagog_innen

Die Geschäftstelle des BuT e.V. recherchiert derzeit alle deutschsprachigen Ausbildungsgänge sowohl unter privatwirtschaftlicher und öffentlicher Trägerschaft (Elisa Rogmann, Raimund Finke). Dabei kann man dankenswerter auch auf online-Informationen zurückgreifen (www.echtestheater.de).

Im Anschluss werden Erwartungen und Anforderungen aus verschiedenen theaterpädagogischen Arbeitsfeldern formuliert:

- Jessica Höhn spricht für die freien Theaterpädagog_innen (Nordrhein-Westfalen und HSOS Lingen) und fragt zunächst danach, worin die Kompetenzen zukünftiger Theaterpädagog_innen bestehen sollten. Sie attestiert Theaterpädagog_innen generell ein sehr gutes Zeitmanagement und die Bereitschaft zur Mobilität. Sie sollten jedoch auch gute Netzwerker_innen sein und über einen guten „Riecher" für kulturpolitische und inhaltliche Tendenzen verfügen. – Kenntnisse im Bereich Marketing und Selbstmarketing bedürften aus ihrer Sicht der Verstärkung.

- Erpho Bell (Dramaturg NRW) arbeitet als Berater im Bereich biografisches Theater/intergenerative Theaterinitiativen. Ihm geht es (als Festivalmacher) um ein identitätsstiftendes, glaubhaftes Theater mit der Zielgruppe Senior_innen. Nach seiner Erfahrung seien in diesem Bericht insbesondere Methoden-Kenntnisse und sozialpädagogische Arbeitstechniken gebraucht. Daneben sollten Theaterpädagog_innen natürlich auch künstlerische Entscheidungen fällen können. Er/Sie sollte auch darin ausgebildet werden, Tanzanleitungen/Choreographien, bezogen auf die jeweilige Klientel, gestalten zu können.

- Gunter Mieruch (BVTS) spricht über das deutsche Schulsystem und über die Ziele, Inhalte und Methoden des Fachs Theater, das noch nicht flächendeckend etabliert sei. Häufig bleiben für praktische Theaterarbeit an den Schulen nur der Projektunterricht oder Ausnahmeformate wie Stadttheaterbesuche, Schulfeste, Weihnachtsspiele etc., kritisiert Mieruch. Das künstlerische Profil angehender Theaterlehrer_innen sei von entscheidender Bedeutung, um ergebnisorientiert Aufführungen entwickeln zu können. Als Beispiel für gelingende, interdisziplinären Projektarbeit an der Schule nennt Mieruch „Tusch"-Projekte (Theater und Schule). Hier werde versucht, Schule als Kulturraum auszubauen und dabei den Kontakt zu Künstler_innen zu verstärken.

- Abdul-M. Kunze (Regisseur Stadttheater Gießen) spricht zum Thema „Theaterpädagogik an Theatern". Die theaterpädagogische Arbeit am Kinder- und Jugendtheater in Gießen bestehe im wesentlichen im Aufbau eines Netzwerks mit Schulen und in der Bewerbung des aktuellen Spielplans – auch wenn zugleich Jugendclubs, Tanzensembles, Chöre, Seniorenarbeit und die Beratung von Spielleiter_innen organisiert werde. Produktionsdramaturgien gab es im Bereich des Kinder und Jugendtheaters in der Vergangenheit nicht.

- Michal Nocon spricht für den Bereich „Theaterpädagogik in Unternehmen". In diesem Bereich sei es unerlässlich, sich mit den Leitbildern und Zielen eines Unternehmens zu identifizieren und daraus Kommunikationswege und theatrale Strukturen zu entwickeln. Die Spielfunktion des Theaters sei ein wichtiges Medium für Veränderungsprozesse in Unternehmen. Dazu müsse man sich nicht nur Fachwissen aneignen, sondern auch ganz unterschiedliche Erwartungshaltungen bedienen lernen und dieses, methodisch gestützt, analysieren und strukturieren können. Es gehe hier darum, Organisationsprozesse zu vermitteln und als kommunikative Schnittstellen zwischen den Personalgruppen einer Firma zu fungieren.

4. Strukturelle (Zukunfts-) Erwartungen an das BuT-Ausbildungssystem

Es ergaben sich inhaltliche Anstöße zur Diskussion, zum einen im Hinblick auf die Lehrbefähigung von Theaterpädagog_innen an Schulen, zum anderen, was die staatliche Anerkennung des BuT-Zertifikats (BaföG-Berechtigung) angeht:

- Gunter Mieruch fordert mehr Theaterpädagogik an Schulen! Die Sekundarstufe II sei in den meisten Bundesländern zwar gut abgedeckt, die Sekundarstufe I dagegen deutlich schlechter – und in der Grundschule seien Theaterpädagog_innen in der Regel nur Vertretungskräfte. Es fehle den Theaterpädagog_innen der Master und die Lehrbefähigung für allgemeinbildende Schulen. Ebenfalls fehlen eine allg. bundesweit geltende Fachdidaktik und ein einheitliches Benotungssystem. Ein wichtiges Ziel sei es, Unterrichtsstrategien (z.B. zur Gruppenmotivation) und Ausbildungsstandards in den Bundesländern zu vereinheitlichen; Mieruch verweist in diesem Zhg. auf empfehlenswerte Lehrwerke (Kursbuch Darstellendes Spiel, Klett Verlag). Der Bundesverband für Theater in Schule (BVTS) möchte diese Entwicklung weiter anstoßen.

- Wolfgang Schmidt berichtet von einem Kontakt des BuT zur Bühnengenossenschaft. Möglichkeiten einer Anerkennung werden auch hier sondiert. Aus der Sicht der Aus- und Weiterbildungsträger veranschaulicht Schmidt die Schwierigkeiten mit der Bildungsbürokratie des Landes Baden-Württemberg mit Blick auf die berufliche Anerkennung. Wolfgang Schmidt erläutert, dass der BuT ja nicht im Sinne einer ersten berufsqualifizierenden Ausbildung organisiert ist. So hatte auch eine erste rechtliche Prüfung eine Ablehnung gebracht. Schmidt: „Wir entsprechen ja nicht den schulischen Formaten; wir unterliegen dem Weiterbildungsgesetz und müssten über Agenturen akkreditiert werden." Seine Frage: Kann der Bundesverband hier bei Recherchen unterstützen und entsprechende Verhandlungen führen? Die Ansprechpartner wären vor allem das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Landesministerien, die Bühnengenossenschaft, die Agentur für Arbeit und die Industrie- und Handwerkskammer.

5. Zur Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien

Die „entschlackten" Rahmenrichtlinien sollen bei der BuT-Herbsttagung zur Abstimmung gebracht werden. Letzte Nachfragen gab es vor allem zu den in der Vergangenheit schon umstrittenen Regelungen von Zugangs- und Äquivalenzanerkennungen. Die Mitglieder der Bildungskommission betonen ausdrücklich, dass es sich um Rahmenrichtlinien handelt und die Institute in diesen allgemeinen Regelungen selbstständige Entscheidungen fällen können und müssen. Ein weiteres Fragezeichen besteht vor allem noch in der Neuordnung eines „Fächerrahmenplans".

Weitere Neuerungen, die für diese Nachschau relevant sein könnten:

- Die Zahl der Bewerber_innen aus künstlerischen Berufen (Schauspieler_innen, Regisseur_innen, Dramaturg_innen) ist in den letzten Jahren angestiegen. Hier gilt ein individuelles Aufnahmeverfahren.

- Die Grundlagenbildung hat nun eine neue Bezeichnung: „Grundlagen Theaterpädagogik. BuT e. V."

- Die Darlegung des Rahmencurriculums durch die Kommission wurde grundsätzlich begrüßt.

- Die grundsätzlichen Lehrinhalte der Aufbaufortbildung sollen in den Gremien des Bundesverbandes noch einmal diskutiert werden.

6. Die Offene Hochschule / Deutscher Qualitätsrahmen – Kurzreferat und Aussprache

Am Sonntagmorgen klärt Andreas Poppe über die offene Hochschule, den Deutschen Qualifizierungsrahmen (DQR) sowie über Anerkennungsmöglichkeiten für BuT-Zertifizierte an Hochschulen auf. (Referat liegt als PowerPoint-Dokument in der BuT-Geschäftsstelle in Köln vor)

7. Sonntag

Der Sonntagmorgen beginnt mit einer einstündigen Spielimprovisation, geleitet von Lorenz Hippe, zu der sich viele Teilnehmer_innen nach dem Frühstück einfinden – auch aus der Motivation heraus, neue Spielmethoden kennenzulernen. Hier etabliert sich ein neues Tagungsformat, das sich offenbar wachsender Beliebtheit erfreut.

Zur Lage des Leipziger Instituts für Theaterwissenschaft

Isabelle Lingnau

Es ist eine alte Geschichte: Zwei Frösche fallen in eine Schüssel mit Milch. Der eine weiß, nun ist er verloren. Und ertrinkt. Der andere protestiert laut und bewegt mit aller Kraft die Beine. Ungefähr in dieser Phase befindet sich derzeit das Institut für Theaterwissenschaft der Universität Leipzig. Die Alma Mater hat sich entschlossen, die Versorgung einzustellen und das Institut bis 2020 auf eine Professur sowie eine halbe Mitarbeiterstelle einzuschrumpfen, es also faktisch abzuschaffen. Statt aber, wie sonst üblich, mit etwas gegrummeltem Protest unterzugehen, geraten alle Teile dieses Instituts – Studierende wie die Mitarbeiter, Promovierende und Alumni sowie Professoren – in Bewegung.

Ebenso die Theaterwelt samt ihren Ausläufern. Die Unterstützer finden klare Worte in verschiedenen Darstellungen ihrer Unterstützung. Hans-Thies Lehmann nennt das Leipziger Institut „unverzichtbar […] als Bildungsinstitut und für die Theaterwelt", Volker Lösch bezeichnet das Schließungszenarium als „Alptraum". Monika Harms, die scheidende Hochschulratsvorsitzende und Generalstaatsanwältin a. D. attestiert dem Rektorat Konzeptionslosigkeit. Anna Loos ruft mit den Worten „in die Zukunft investieren sieht anders aus" zum unterzeichnen der Petition gegen die Schließung auf – diese Petition haben bereits mehr als 15700 Leute unterzeichnet.

Das Institut wird zahlreich und namhaft unterstützt. Doch soll seine Kürzung ein blinder Anfang sein. Die Uni Leipzig plant nicht nur den Wegfall diverser Stellen sowie der Institute für Klassische Archäologie und eben Theaterwissenschaft, sondern langfristig sogar die Schließung von Fakultäten. Insgesamt sollen hier bis 2020 172 Stellen gestrichen werden. Eine Volluni ist sie einst gewesen.

„Amputation wichtiger Muskelgruppen" nennt Renate Schücking, Rektorin der Universität Leipzig und Vorsitzende der Landesrektorenkonferenz (LRK), diese Kürzungen im Januar 2014. Interessanterweise amputieren die Universitäten sich selbst: Die Pläne an der Leipziger Uni gehen zurück auf die Beschlüsse des Rektorats. Im Februar dann bezeichnet Schücking Theaterwissenschaft als „Luxus, den wir uns nicht mehr leisten können". Das ist in zweifacher Hinsicht schlicht falsch: Zum Ersten ist Theater keinesfalls Luxus in einer Gemeinschaft, die sich zum Besseren bewegen, die vital und innovativ sein will. Die Wissenschaft, die Theater und Theatrales begleitet und betrachtet, ist es ebenso wenig. Volker Lösch beschreibt den Zusammenhang: „Wir brauchen im Osten wie im Wesen eine lebendige Theaterlandschaft. Und dazu gehört eine Theaterwissenschaft, die gesellschaftliche Strömungen wissenschaftlich begleitet, durchdringt, abbildet und beschreibt."

Zum Zweiten basieren die Streichungen in Sachsen auf alten und inzwischen klar falschen Zahlen: 2010 ist man davon ausgegangen, dass die Zahl der Studienanfänger in Sachsen sinken werde. Tatsächlich aber steigt sie seit 2010. Ebenso die Zahl der Bewerber um einen Studienplatz in der Leipziger Theaterwissenschaft. Dass dieses Institut ein prägendes und hervorragend aufgestelltes ist, ist überall zu lesen, und lässt sich zudem an Maßstäben wie Drittmitteleinwerbung, internationaler und interdisziplinärer Vernetzung sowie einer zukunftsorientierten Ausrichtung erkennen. Zum Profil des Instituts gehören der Theorie-Praxis-Transfer in Lehre und Forschung sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowohl durch seine Einbindung in die Lehre als auch durch unterstützte gestalterische Freiheit. Die Unbeweglichkeit von Ministerium und Rektorat, nicht die Maßgaben bei veränderten Verhältnissen zu korrigieren, ist ein charakteristisches Phänomen unserer gesellschaftlichen Ordnung. Nicht zuletzt dadurch steht diese Ordnung in Frage.

Da erscheint es fast sinnvoll, dass die Leipziger Theaterwissenschaft ins malmende Zentrum dieser Prozesse gerät: So kann sie die von innen heraus in die Welt tragen. Schließlich ist Theater seit jeher ein Instrument, gesellschaftliche Prozesse zu reflektieren, zu kommentieren und kritisch zu begleiten. Und auch seine Wissenschaft gehört zu diesem Instrumentarium.

Dass andersherum beschrieben Krise ein vitalisierendes Moment ist und es auch für Theater und Wissenschaft sein kann, zeigen seit Beginn des Jahres – also seit Bekanntwerden der Streichungspläne – die Aktionen des Protests. Um nur einen Auszug aus der inzwischen langen Chronik des Protestes zu nennen: Aktuell läuft eine prominent besetzte Ringvorlesung unter dem Titel *Theaterwissenschaft: Aus Tradition Grenzen überschreiten*, Studierende der Theaterwissenschaft und Archäologie bringen seit Mai ihre Performance *GKOmmen um zu bleiben* auf die Straßen der Leipziger Innenstadt, die Straßenperformance *Stühle in der Stadt* irritiert seit Februar die

Passanten. Im April lasen Studierende und Unterstützer der gefährdeten Institute pausenlos eine Woche lang.
Ist das hier also ein Lehrstück? Ob es für alle Darstellenden lehrhaft sein wird, ist fraglich. Aber es gehört zur Expertise der Leipziger Theaterwissenschaft, dass die Studierenden auch anhand dieser Situation lernen. Der Senat der Universität immerhin hat in seiner Erklärung vom 13. Mai den Sächsischen Landtag aufgefordert, den Beschluss für die Stellenstreichungen zu revidieren. Und auch die LRK will sich dafür einsetzen, zumal sie durch die Neuregelung der BaföG-Kosten, die nun allein vom Bund getragen werden, eine Entlastung von 85 Millionen Euro verzeichnen kann.
Der aktive Frosch rettet sich mit seinem Protest selbst: Die Milch wird zu Quark und er kann aus der Schüssel klettern. Ob auch für die Theaterwissenschaft der Boden unter den Füßen wieder fest wird und das Leipziger Institut sich mit seinem Protest vor dem Untergang retten kann? Wir werden es erleben. Die Krise aber ist aufgenommen worden mit einem für das Institut produktiven Protest.

Rico Dietzmeier, 4. Semester BA

Das Besondere an der Lehre am Leipziger Institut für Theaterwissenschaft ist seine Vielseitigkeit. Ich meine die Fähigkeit unserer Disziplin, sich nur schwer festsetzen zu lassen. Sich nur schwer ökonomisier- oder zählbar zu machen. Die große Stärke der Theaterwissenschaft besteht in ihrer Beweglichkeit. Besonders in Leipzig befassen wir uns viel mehr mit Theater im Verhältnis zum Menschen, seiner Kultur und dem Leben allgemein, als nur mit dem eingezäunten Theater der „Unterhaltung" oder „Kunst". Die Theaterwissenschaft in Leipzig begreift sich in einem immerwährenden Dazwischen – einer anhaltenden Ambivalenz. In einer wissenschaftlichen und kulturellen Beweglichkeit. Es gibt nicht nur das Eine – nur die Theorie. Oder nur das Andere – nur die Praxis. Theater – und die Wissenschaft, die sich mit ihm befasst – gilt in Leipzig als vermittelnde Instanz. Als ein Sowohl-als-auch. Ein Grenzgänger. Ein Zaunreiter.
Sich als Mensch in einem solchen Dazwischen zu begreifen, da wir zum Einen auf unserer „Insel der -täten" (Individualität, Souveränität und Anonymität) durchs Blaue treiben und zum Anderen den direkten Austausch mit genau DEN(M) Anderen benötigen, das hat mich das Studium hier in Leipzig gelehrt.

Winnie Römer, Alumna

Für mich war und ist die Lehre am Leipziger TW-Institut immer erfrischend vielseitig auf Grund ihrer Mischung aus Theorie- und Praxisangeboten. Die Studierenden bekommen hier enorm viele Angebote sich in unterschiedlichen Forschungsfeldern zu betätigen und zu lernen. Das wird durch die kleinen Seminare und Vorlesungen verstärkt, sowie durch die Offenheit der Dozierenden den Studierenden gegenüber, was eine gute Lernatmosphäre schafft.
Während meines Studiums habe ich am Leipziger TW-Institut gelernt, dass man wissenschaftliches Arbeiten sehr wohl mit Praxis verbinden kann. Vorher war ich diesbezüglich etwas skeptisch und wollte direkt Theaterpädagogik studieren. Nun bin ich aber froh, dass ich meinen Bachelor zunächst in Leipzig in der TW gemacht habe, weil dieser einen sehr guten Grundstein für mein theaterpädagogisches Arbeiten gelegt hat.

Andrea Hensel, Doktorandin

Am Institut für TW gibt es gleich mehrere Besonderheiten: Einmal die große Vielfalt der Lehre, die sich durch die unterschiedlichen Forschungsfelder und Methoden der Lehrenden ergibt (und die erhalten bleiben muss!); dann die Verbindung von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Praxis, die schon durch die unterschiedlichen Lehr-Formate sichtbar wird. Für ganz wichtig halte ich auch die Lehre durch den wissenschaftlichen Nachwuchs, der am Institut enorm gefördert wird; und nicht zuletzt würde ich noch die (internationale) Vernetzung nennen, die sich auf die Lehre niederschlägt, sei es in Projekten und Kooperationen oder eben in den Seminarangeboten und Forschungsbereichen. Die Lehre am Leipziger Institut für Theaterwissenschaft hat mich sehr beeinflusst! Nicht nur in Punkten wie kritischem Denken, Reflexion, Offenheit, Wissenschaftlichkeit, Selbständigkeit etc. sondern auch soweit, dass ich mittlerweile selbst als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehre bin und mir gerade nichts anderes vorstellen kann und will!

Internationales Jugendtheaterfestival an der Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz

Goethe-Institut fördert die Theaterarbeit mit jugendlichen Deutsch-Lernern aus Europa

Friedhelm Roth-Lange

Vom Überwinden politischer und sprachlicher Barrieren

Eine dichte Wand aus schwarzen Körpern bewegt sich über den schwach belichteten Bühnenraum. Zwischen den Köpfen und Füßen der Menschenkette tauchen drei Gesichter auf und verschwinden wieder. Sie gehören einer Schwangeren, ihrem Mann und ihrer gemeinsamen Tochter. Mal mit List, mal mit großer Kraft versuchen die Drei, ein Schlupfloch in der Kette zu finden, einen Druchbruch zu erzwingen. Auch als das endlich gelingt und die Eindringlinge einen provisorischen Platz zum Leben gefunden haben, ist der Kampf nicht vorbei, denn bei der Wohnungs- und Arbeitssuche begegnen sie immer wieder neuen Formen der Diksriminierung und Fremdenfeindlichkeit. In eindrucksvollen und raumfüllenden Bildern zeigen die slowakischen Schülerinnen aus Dolný Kubín die Erlebnisse einer Familie, die in ein unbekanntes Land auswandern will. Und dabei nach dem Überwinden der Landesgrenze bald über die kniffligen Barrieren der deutschen Sprache stolpert, in der eine Suppe nicht „stinken", wohl aber „riechen" darf.

Neben ihrer starken Bildsprache zeichnet sich diese Inszenierung durch das temperamentvolle Spiel der Darsteller aus, das durch räumliche Vorgaben, etwa durch einen großen aufgeschnittenen Möbelkarton als Notquartier für die Flüchtlinge, wirkungsvoll stimuliert wird. Bemerkenswert ist auch das Gespür für minimalistischen Sprachwitz („ein Gehweg ist kein Stehweg") und der Mut zu einer assoziativen Narration.

Noch konsequenter verzichten die Schüler aus Rennes auf einen dramatischen Bogen, machen das körperlich agile und gut trainierte Ensemble zum Protagonisten und schlagen stattdessen szenische Funken aus einer variationsreichen Mixtur literarischer Miniaturen und schwungvoller Choreographien zum Thema Ausgrenzung und Diskriminierung Andersartiger.

Beide Eigenproduktionen sind besonders gelungene Beispiele für die Qualität der Theaterprojekte, die bei dem internationalen deutschsprachigen Jugendtheaterfestival vom 5. bis 8. Juni an der Volksbühne in Berlin zu sehen waren.

Europäischer Krisen-Alltag

10 Schülergruppen aus Spanien, Portugal, Frankreich, Litauen, Polen, der Slowakei und Deutschland hatten unter dem Motto „Helden – Ich und die Anderen" eigene halbstündige Stücke in deutscher Sprache entwickelt, die im „3. Stock", dem Theaterraum des Jugendclubs der Volksbühne dem vielsprachigen Publikum gezeigt wurden. Helden, das sind Menschen, die die Schülerin Ella nur aus den Medien kennt und verzweifelt aber vergebens herbeiwünscht, als die Ausgrenzung durch ihre Mitschüler sie fast in den Tod treibt (IES Miramar aus Barcelona); Helden, das sind Jugendliche, die couragiert einschreiten, als sie Zeuge einer Schlägerei werden oder miterleben müssen, wie eine Nachbarin aus ihrer Wohnung vertrieben wird (IES Garcilaso de la Vega aus Andalusien); Helden, das sind in einem dokumentarischen Bilderbogen prominente Sinti oder Roma wie zum Beispiel der Boxer Rukeli Trollmann, dem der deutsche Meistertitel im Halbschwergewicht von den Nazis aberkannt und der schließlich 1944 im KZ Neuengamme von einem Aufseher erschlagen wurde (Roma-Theatergruppe aus Berlin); Helden sind aber auch die polnischen Freunde eines Mädchens, das während eines Schulfestes eine Tomate ins Gesicht des Präsidenten wirft (Gymnasium Stadniska Wola). Als Sub-Helden der buntgemischten multikulturellen Hauptstadt-Szene schließlich präsentieren sich die 11 Mitglieder der Theatergruppe der StreetUniverCity Berlin in einem wirkungsvoll als Provokation inszenierten Auftritt mit einem mitreißenden RAP.

Auf Heldensuche auch im Workshopangebot

An den Vormittagen gab es für die Festivalteilnehmer ein vielfältiges Workshopangebot: mit der Handkamera wurden die Schnittstellen zwischen Film und Theater untersucht und Entwürfe für einen Videoclip erarbeitet („Reclam goes Cellucloid"); unter Anleitung von erfahrenen Computer-Spielern der Gruppe Machina Ex Formate für interaktive Theaterspiele getestet („Theatrale Games"); mit Schaumstoffpuppen „Superhelden" à la Helmi gebastelt und in handgreifliche Kraftproben verwickelt; mit Kochgeräten, Pappkartons und sonstigem Krimskrams tränenreiche und melodramatische Geschichten fast ohne Worte in Objekttheater-Szenen übersetzt („Nach Helden suchen, dort wo sie nicht sind"); der australische Sänger Dyko studierte mit Gruppen aus den beteiligten Ländern deren deutsche Variationen auf David Bowies Song „Heroes" von 1973 ein.

Höhepunkt der Präsentation auf der großen Bühne war ein Ausschnitt aus Brechts Schuloper „Der Jasager und der Neinsager". Unter Anleitung des Regisseurs Andreas Merz-Raykov zeigten die Spielleiter, wie man mit Mitteln des

chorischen und des Bewegungstheaters in einer Landschaft von zwei Dutzend Plastikstühlen eine aktionsreiche und mitreißende Inszenierung auf die Beine stellt. Zu bedauern bleibt nach diesen drei Tagen nur, dass in dem dichten Programm kein Raum für einen kritischen Austausch über die gezeigten Inszenierungen blieb.

Theaterpädagogik für Sprachlehrer

Das Festival in Berlin ist Teil einer seit einigen Jahren mit großem Erfolg betriebenen programmatischen Neuorientierung der sprachdidaktischen Arbeit der Goethe-Institute. Ausgehend von Impulsen in Madrid, Barceolona und Turin ist dabei die Theaterarbeit als Mittel des Sprachunterrichts in den Fokus gerückt worden. Darstellerische Kreativität gilt als wichtiges Potential in einem ganzheitlichen und handlungsorientierten Verständnis des Fremdsprachenerwerbs. Theater im Fremdsprachenunterricht macht Spaß, motiviert durch Authentizität und führt zu besseren Lernergebnissen. Mit dieser theaterpädagogischen Erweiterung seines sprachdidaktischen Angebots antwortet das Goethe-Institut auf die seit einigen Jahren in der Fremdsprachendidaktik steigende Beachtung von Vorschlägen für eine performative Unterrichtskultur. So war etwa „ästhetisches Lernen“ 2013 beim internationalen DaF-Kongress an der Universidad Nacional Autónoma de México das zentrale Thema. Und Michaela Sambanis hat erst jüngst in einer wichtigen Studie über („Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften“– Tübingen 2013) die Gründe zusammengestellt, die aus neurowissenschaftlicher Sicht für die Einbeziehung theaterpädagogischer Verfahren sowie performativer Formen des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht sprechen.

Wichtiger Partner der regionalen Goethe-Institute bei den Festivals ist die Initiative „Schulen – Partner der Zukunft“. Der Grundgedanke dieses Angebots ist es, Sprachschülern mit der Möglichkeit zum Austausch über die Eigenproduktionen und die Teilnahme an theaterpädagogischen Workshops eine Plattform bieten, um andere Gleichaltrige mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund kennen zu lernen und die deutsche Sprache in einem handlungsorientierten und realen Kontext anzuwenden.

Erstmalig bietet die Abteilung Bildungskooperation am Goethe-Institut in Madrid dieses Jahr eine einwöchige Theatersommerschule als Lehrerfortbildungsmaßnahme an. Unter fachkundiger Anleitung von Theaterpraktikern wird es in den Räumen des Theaters Clavé in Katalonien Gelegenheit geben, alle Facetten der Theaterarbeit kennen zu lernen. Höhepunkt soll die Aufführung einer während dieser Woche von den Teilnehmern und Workshopleitern gemeinsam entwickelten Musicalproduktion sein.

Vor einem bloß instrumentellen (Miss-) Verständnis des Theaterspiels als Vehikel für die Verbesserung der Alltagskommunikation und das Einschleifen von Redensarten muss mit Nachdruck gewarnt werden. Michael Höfig vom Goethe-Institut Madrid, notorischer Anstifter der Theaterarbeit mit jugendlichen Deutschlernen und neben der Theaterpädagogin Vanessa Unzula Troya künstlerischer Leiter des Festivals an der Volksbühne in Berlin, legt im Gespräch großen Wert darauf, dass in dieser szenischen Arbeit mit jugendlichen Deutschlernen das Theater als künstlerische Praxis ernst genommen wird und seinen ästhetischen Eigenwert behält: „Denn wenn die Jugendlichen erst einmal in den Flow des genussvollen Theaterspielens gekommen sind, dann entfaltet sich dessen sprachförderndes Potential wie von selbst.“

Zur Individualisierung von Lernprozessen in der Fremdsprache

Maik Walter

Was hat individualisiertes Lernen einer Fremdsprache mit der Dramapädagogik zu tun? Auf den ersten Blick recht wenig: Während man im pädagogischen Kontext bei der Individualisierung zunächst wohl daran denkt, wie sich Schüler vor einem Computer einsam durch kognitiv anspruchsvolle Aufgaben hangeln, sieht man bei der Dramapädagogik (vgl. Walter 2012: 184) vor dem geistigen Auge zunächst eher Gruppen in der Interaktion. Ob nun harmonisch oder sich zerfleischend, das ist von gruppendynamischen Vorerfahrungen des Betrachters abhängig. Die Schnittmenge beider Bereiche scheint also auf den ersten Blick eher gering zu sein. Aber wagen wir einen zweiten Blick, denn das Lernen einer Fremdsprache ist ein sozialer Prozess, der individuell verläuft. Wichtige Impulse aus der Psychologie und Pädagogik, später auch aus der Fremdsprachendidaktik, führten zu didaktischen Konzepten wie der Binnendifferenzierung und dem Autonomen Lernen. Zu fragen ist nun, ob ein dramapädagogischer Unterricht nicht auch binnendifferenziert aufgebaut werden kann und sich nicht auch an autonome LernerInnen wenden sollte oder zumindest das Ziel hätte, LernerInnen zur Autonomie zu führen? Dazu muss man sich zunächst darüber verständigen, in welcher Art von Autonomie (vgl. Schmenk 2008) das pädagogische Ziel veranschlagt wird. Ist ein individualisiertes Lernen nicht gar der Normalfall in der Dramapädagogik? Woher wissen wir, was in den Köpfen der LernerInnen vorgeht, wenn sie eine dramapädagogische Aufgabe in einer Kleingruppe bearbeiten? Beginnt man darüber nachzudenken, wirft man immer neue Fragen auf und baut zugleich bequeme Gewissheiten ab. Schauen wir uns deshalb zunächst den zu untersuchenden Begriff genauer an.

Was heißt individualisiertes Lernen?

Der aus der Soziologie stammende Begriff der Individualisierung bezeichnet den Prozess eines Übergangs des Individuums von der Fremd- zur Selbstbestimmung und gilt als ein Kennzeichen moderner Industriegesellschaften (Horn et al. 2012, Bd. 2, 74, Schmenk 2010). In der Schulpädagogik wird die Individualisierung als ein didaktisches Prinzip angesehen: „die Adaption des Unterrichtsangebots an die spezifischen Voraussetzungen eines Lernenden und dessen Eigenaktivität“ (Horn et al. 2012, Bd. 2, 75). Sie spielt eine zentrale Rolle im Rahmen der Reformpädagogik (u.a. Maria Montessori) und wird seit den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts in den Lernvoraussetzungen der Schüler als Planungsbedingungen des Unterrichts geführt. Derzeit ist sie als eine der Bedingungen qualitätsvollen Unterrichts anerkannt (vgl. Helmke 2012: 257ff.), auch wenn sie nicht als ein pädagogisches Allheilmittel bzw. „Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit der Vielfalt“ (Helmke 2013: 35) in Anspruch genommen werden sollte. Der empirische Bildungsforscher Andreas Helmke (2013) räumt zwar mit einigen Mythen der Individualisierung auf, kommt aber zum Schluss, dass „Individualisierung ... ein aussichtsreicher, aber auch voraussetzungsreicher Ansatz [ist], um Passung zwischen Lernangeboten und interindividuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen herzustellen und damit das Lernen zu fördern.“ Die ehemalige didaktische Leiterin der Bielfelder Laborschule Annemarie von der Groeben (2013: 10) sieht die Individualisierung als eine didaktische Herausforderung. Sie entgegnet auf Totschlag-Argumente aus der Schulpraxis wie beispielsweise „In meiner Klasse sind 30 Schüler. Da funktioniert Individualisierung nicht.“ kritische Gegenfragen wie „Funktioniert denn der 7G-Unterricht?“ (Anmerkung: 7G bedeutet „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.“) Und der Schulentdecker Reinhard Kahl, der vor allem durch sein Dokumentationsprojekt „Schulen - Treibhäuser der Zukunft“ einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurde, bezeichnet die Individualisierung sogar als das „Geheimnis guter Schulen“ (vgl. Kahl 2011). Um es auf den Punkt zu bringen, im schulpädagogischen Diskurs steht das individualisierte Lernen derzeit hoch im Kurs und der Brückenschlag zur Dramapädagogik sollte gewagt werden.

Dramapädagogik und individualisierte Lernprozesse

Und es wurde gewagt, und zwar im letzten Jahr in Südtirol. Dort war das durchaus spannungsreiche Verhältnis von individualisierten Lernprozessen und der Dramapädagogik nämlich Gegenstand einer Sektion auf der Internationalen Deutschlehrertagung, die im August 2013 in Bozen stattfand und von Maik Walter (Textbewegung Berlin) und Hiram Maxim (Emory University, Atlanta/USA) initiiert und geleitet wurde. Mehr als 2.500 angemeldete DeutschlehrerInnen, GermanistInnen und VertreterInnen von Institutionen, die Sprache und Kultur vermitteln, wie beispielsweise die Goethe-Institute oder die Österreich-Institute, waren vor Ort, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Dazu dienten allein 50 Sektionen in 7 thematischen Feldern. Hinzu kamen Plenarveranstaltungen, Podien und Werkstätten sowie ein über Südtirol hinausgehendes Rahmenprogramm, indem sich Deutschlehrende aus der ganzen Welt austauschten. Die Sektion „Individualisierung von Lernprozessen“ war im Themenfeld „Heterogenität von Lernprozessen“ angesiedelt. An der Sektion nahmen 21 Vortragende aus Deutschland, Österreich, Kanada, den USA, Großbritannien, Spanien, der Türkei, Peru, Ungarn, Neuseeland und Russland sowie 30 weitere internationale ZuhörerInnen teil.

Die Sektion umfasste zwei Themenschwerpunkte, die an jeweils zwei Tagen diskutiert wurden:

- Vom individualisierten Lernen zum individualisierten Lehren: Konzepte, Tendenzen & Visionen
- Individualisierung des Lernens – kollaborativ? Experimente, Erfahrungen & Desiderate

Vom individualisierten Lernen zum individualisierten Lehren

Im ersten Block wurden bewährte Zugänge zur Diskussion gestellt und folgende Fragen diskutiert: Was gilt als gesichertes Wissen aus der Sprachlern- und -lehrforschung? Handelt es sich beim einst visionären Autonomen Lernen nur um einen „Slogan“ (Barbara Schmenk) oder worin besteht das Potenzial des individualisierten Lernens, gerade auch in der Persönlichkeitsentwicklung? Neben Forschungsbeiträgen gab es Berichte aus dem Unterricht, die einen Bogen von den Einsichten in die Lernprozesse hin zur konkreten Unterrichtspraxis schlugen. Nach dem Eröffnungsvortrag zum Sektionsthema von Hiram Maxim (Emory University Atlanta; USA) und Maik Walter (Textbewegung Berlin) hinterfragte Barbara Schmenk (University of Waterloo, Kanada) auf verschiedenen Ebenen das Verhältnis von Autonomie und Individualisierung. Ulrike Handke (Berlin) und Judith Geare (Goethe-Institut Wellington, Neuseeland) zeigten mit viel Spaß in einem Kurzworkshop, wie man das Individuum fördern, Standards erfüllen und dabei die Gruppe nutzen kann. Thomas Jochum-Critchley (University of York, Großbritannien) stellte ein Portfolio-Projekt im Rahmen eines „Autonomous Blended Lerning“ vor, Evelyne Raupach (Universität Kassel) diskutierte den Weg von der Lerngewohnheit zur Strategie, um daran Lernprozesse sichtbar zu machen und Aysin Demir (Universität Kayseri, Türkei) berichtete über ein aktuelles Forschungsprojekt zu lernstrategischen Differenzen von Schülern. Tandemprojekte, in denen Fremdsprachenlerner in den verschiedenen Sprachen kommunizieren, wurden in den Vorträgen von Dietmar Wozniak (University of Birmingham, Großbritannien), Christoph Hof-

richter (Fachhochschule Graz, Österreich) und Carmen Symalla (Universität Sevilla, Spanien) präsentiert. Bevor Rupprecht Baur (Universität Duisburg/Essen) in einem kurzweiligen inputreichen Workshop mit den Teilnehmern vom Bild zur Sprache gelangte, inszenierten die Experten für Unterricht der Goethe-Institute Gerhard Salbeck (Lima, Peru) und Michael Hauke (Budapest, Ungarn) in einer Performance individualisiertes Lernen in Schülerzeitungsjugendcamps und Online-Zeitungen, die im Rahmen des Partnerschulprojektes an ihren Standorten etabliert wurden.
Die Sektion wurde von Elena Vorotilina (Russland) auf der Postersektion mit einem Poster zur phonetischen Selbstkontrolle von Lernern vertreten.

Individualisierung des Lernens – kollaborativ?

Im zweiten Block wurde der Frage nachgegangen, wie in kollaborativen Arbeitsformen wie der Dramapädagogik ein individualisiertes Lernen ermöglicht werden kann. Neben bereits erfolgreich umgesetzten Konzepten wurden hier auch didaktische Experimente thematisiert. Ein solch offenes Werkstattdenken stellt zwar den theaterpädagogischen Tagungsalltag dar, ist aber im Fremdsprachenkontext durchaus exotisch. Anne-Kathrin Schlief (Ruhruniversität Bochum) berichtete über ihr fast abgeschlossenes Dissertationsprojekt zu Metaphern und Dramapädagogik im muttersprachlichen Grammatikunterricht. Angelika Mairose führte in einem Workshop die Teilnehmer auf eine dramagrammatische Reise, bei der die Technik des „Teacher in Role" demonstriert wurde. Anke Stoever-Blahak (Universität Hannover) überzeugte in ihrem Vortrag die Anwesenden davon, wie mit Sprechfassungen ausgewählter Gedichte im Unterricht individuell in einer Gruppe gearbeitet werden kann. Sie konnte hierzu aus dem reichen Materialfundus ihrer 2012 publizierten Dissertation schöpfen. Leticia Garcia Brea (Universität Leon, Spanien) stellte den von ihr konzipierten Theaterkurs „Toi, toi, toi!" ihrer Universität vor, bei dem individualisiert Deutsch gelernt wird. Martina Turecek und Egon Turecek (Pädagogische Hochschule Wien) demonstrierten in einem Workshop Lebendiges Lernen mit dem Drama als einer Methode. Dazu wurde eine exemplarische dramapädagogische Einheit zu den zwei Sichtweisen des Kinderbuchs „Herr Grimm und Frau Groll zerkugeln sich" von Melanie Laibl und Alexander Strohmaier durchgeführt und reflektiert, bevor im Abschlussworkshop der beiden Sektionsleiter ein letztes Mal der Weg „Vom Ich zum Wir (und zurück)" beschritten wurde, um die wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse in Wort und Körperbildern von den Teilnehmern auf den Punkt zu bringen.

Was bleibt?

Die Abstracts aller Beitragenden sowie ein Großteil der Workshopmaterialien sind online frei verfügbar (http://www.textbewegung.de/idt13.html). Der fundierte Beitrag von Anke Stöver-Blahak wird auch im Tagungsband des Themenfelds erscheinen.
Die Arbeit in der Sektion war trotz ihrer Größe sehr produktiv und durch die Vielzahl der Angebote konnte die fokussierte Schnittstelle aus vielen Perspektiven betrachtet werden. Durch das enorme Praxiswissen aller Beteiligten konnten die vorgestellten Techniken nicht nur ausprobiert, sondern auch im kollegialen Rahmen auf die Nützlichkeit in den eigenen, sehr verschiedenen beruflichen Kontexten hinterfragt werden. Die Reichweite der Dramapädagogik in ihren Facetten konnte somit individuell erfahren werden. Dass es am Ende dennoch mehr Fragen als Antworten gab, das dürfte als Stärke der Sektion ausgelegt werden.

Gruppenbild von der Sektion „Individualisierung von Lernprozessen", Bozen 2013

Literatur

Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix (Hg.) (2004): *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken.* Friedrich-Verlag. Seelze: Pädagogischer Zeitschriften des Friedrich Verlages in Zusammenarbeit mit Klett (Jahresheft, 2004).

von der Groeben, Annemarie (2013): Mit den Augen der Lernenden sehen: Individualisierung als didaktische Herausforderung. In: *Pädagogik* 2/2013, 6–10.

Helmke, Andreas (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: *Pädagogik* 2/2013, 34–37.

Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.) (2012): *Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft.* 3 Bände. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kahl, Reinhard (2011): *Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen.* 25 Filmclips, zwei Essays zur Individualisierung des Lernens. 1 DVD-Video (195 Min.). Hamburg: Archiv der Zukunft.

Schmenk, Barbara (2010): Individualisierung. In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 111–112.

Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs.* Tübingen: G. Narr.

Stöver-Blahak, Anke (2012): *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten.* Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang (Fremdsprachendidaktik, inhalts- und lernerorientiert, 22).

Walter, Maik (2012): Theater in der Fremdsprachenvermittlung. In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (Hrsg.): *Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit*, 182–188.

Wild, Elke (2013): Zwei Seiten einer Medaille. Gemeinsam lernen und den Einzelnen fördern. In: *Schulmagazin 5 bis 10.* 81 (2), S. 11–14.

Ein Abend im Grips

Gerhard Fischer

18. März 2014, 18 Uhr im Grips Theater am Hansaplatz, Berlin: der Beginn eines bemerkenswerten Abends. Gespielt wird *Ab heute heisst du Sara* von Volker Ludwig und Detlef Michel, mit der Musik von Hansgeorg Koch. Es ist die 430. Aufführung eines Grips-Klassikers, der von 25 Jahren uraufgeführt wurde, inszeniert von dem inzwischen verstorbenen Uwe Jens Jensen. Es ist ein besonderer Abend, aber er wird nicht an die große Glocke gehängt: *theatre business as usual.* Auf der Arena-Bühne, in Tuchfühlung mit den Zuschauern, spielen, singen und tanzen die jungen Schauspieler des Ensembles, angeführt von zwei Veteranen, die auch schon bei der Premiere vor einem Vierteljahrhundert und seitdem bei jeder Vorstellung dabei waren: Dietrich Lehmann und Thomas Ahrens. Eine beachtliche Kontinuität. Natürlich ist das Thema des Stücks etwas, was die Leute seit Jahren beschäftigt und wohl auch weiter beschäftigen wird. Es geht um den Holocaust, genauer: um das Überleben einiger weniger Juden in Berlin im Dritten Reich.

Die Zuschauer sind zumeist Jugendliche, die einen direkten Zugang zu diesem Theaterstück haben. Sie sind im gleichen Alter wie die Hauptfigur des „Stücks mit Musik", deren Geschichte in „33 Bildern" auf der Bühne erzählt wird. Inge Deutschkron ist ein Mädchen, 1933 elf Jahre alt, eine Jüdin (ohne sich dessen als Kind bewußt zu sein), das in den nächsten zwölf Jahren zu einer jungen Frau heranwächst und dabei erfahren muss, was es bedeutet, ausgestoßen und diskriminiert zu werden, entrechtet und zum Tode verfolgt. Dieses Mädchen ist keine erfundene Bühnenfigur, sondern eine Person der Zeitgeschichte: gezeigt wird eine wahre Geschichte. Inge Deutschkron und ihre Mutter haben den Holocaust überlebt, in den letzten drei Kriegsjahren untergetaucht in die Illegalität des Unrechtstaates („geflitzt", wie man damals sagte), versteckt von Freunden und immer auf der Flucht vor möglichen Denunzianten oder einer zufälligen Entdeckung, was den sicheren Tod, d.h. die Deportation nach Auschwitz, bedeutet hätte.

Für viele der jugendlichen Zuschauer ist der Abend der Abschluss eines Schulprojekts mit dem Namen „Blumenkinder". Es wurde initiiert und begleitet von der theaterpädagogischen Abteilung des Grips Theaters, die eine Idee von Inge Deutschkron aufgriff. In dem Projekt ging es darum, Begegnungen zwischen Berliner Schülern und Holocaust-Überlebenden zu ermöglichen. Kontakte wurden vermittelt und Besuche organisiert. Die Schüler, eingeladen zu Limonade und Kuchen, überreichten Blumensträuße, und im Gegenzug besuchten die überlebenden Opfer des Holocaust die Schulen und erzählten über ihr Leben, die Zeit von 1933 bis 1945, und danach. Die Schüler wiederum werteten die Erfahrungen dieser Begegnungen aus, schrieben darüber in ihren Projekt-Berichten, die sie in den Schülerzeitungen abdruckten oder über ihre sozialen Medien im Internet publik machten.

Nach der Aufführung gibt es eine Diskussion. Der Moderator ist Mark Rackles, Staatssekretär im Senat für Bildung, Jugend und Forschung, dessen Behörde das Projekt unterstützt hatte. Die Vertreter der Schüler-Gruppen sprechen über ihre Arbeit und berichten über ihre Begegnungen. Und dann kommt Inge Deutschkron auf die Bühne, 91-jährig und quicklebendig. Dass eine Person, deren Lebensgeschichte man soeben als Spiel auf dem Theater und als Kunsterlebnis verfolgt hatte, nun leibhaftig erscheint auf eben diesen Brettern, die die Welt bedeuten, darüber könnte man ins Grübeln geraten.

Inge Deutschkron, die ein Jahr zuvor im Bundestag zum Nationalen Gedenktag an die Opfer des Nationalsozialismus und zur Erinnerung an der Tag der Befreiung des Lagers Auschwitz eine Rede gehalten hat, spricht nun mit Berliner Schülern. Geduldig beantwortet sie die Fragen der Zuschauer, die sie sicher schon zigmal gehört hat: was aus ihrem Vater und ihrem Freund geworden sei, von deren Schicksal nach 1945 man im Stück nichts weiter erfährt; was für sie die nachhaltigste Erinnerung an die Terror-Jahre sei, und was die „positivste" Erfahrung. Inge Deutschkron, die sich laut Nazi-Gesetz vom August 1938 Sara nennen lassen musste, erzählt lebhaft und leidenschaftlich von der Freundschaft und Hilfe der Menschen, denen sie ihr Leben verdankt. Sie erzählt von der Entstehung des Stücks, das auf ihrem autobiographischen Berichts *Ich trug den gelben Stern* basiert, von Volker Ludwig, der sie vor nunmehr fast dreißig Jahren in Israel besuchte und sie einlud, nach Berlin zu kommen und bei den Proben dabei zu sein. Und sie erzählt von den jungen Schauspielern, deren Interesse und Neugier sie überraschte und deren liebevolle Anteilnahme und Respekt vor ihrer Person sie zu guter Letzt dazu bewegten, nach Berlin zurückzukehren und ihre alte Heimat hier wieder neu zu entdecken.

Der Abend markiert ein Jubiläum in der Geschichte des Theaters, doch man macht kein Aufheben davon, obwohl wieder einmal die Unterstützung einer engagierten Öffentlichkeit dringend notwendig wäre. Wie in vielen Jahren zuvor droht GRIPS erneut ein Haushaltsdefizit (trotz meist ausverkaufter Vorstellungen), weil das Theater seit langem strukturell unterfinanziert ist. Doch an diesem Abend wird darüber nicht geredet, es ist ein Theaterabend wie (fast) jeder andere. Die beiden Chefs des Hauses sind anwesend, der künstlerische Leiter Stefan Fischer-Fels und der Geschäftsführer Volker Ludwig, aber sie sitzen auf der Zuschauer-Tribüne, vermeiden das Rampenlicht. Der bemerkenswerte Abend gehört den Schauspielern und Musikern und den Zuschauern. Und Inge Deutschkron.

Literatur:

Gerhard Fischer: *Grips, Geschichte eines populären Theaters, 1966–2000.* München: Iudicium, 2002

ff-Theaterbedarf
für die mobile Bühne
Bernhard Wöller
Spitalhofstr. 18 B
70 437 Stuttgart
Tel. 0711-84 91 494
Fax 0711-84 02 052
klein - leicht - zuverlässig
muss alles sein, das weiß ich aus eigener Bühnenerfahrung.
Und rasch soll es gehen, dass Sie das Benötigte erhalten, eben ff = flink und fachgerecht
Mein Angebot
für den guten Ton : Kombi-Box mit CD-Player, Verstärker, Lautsprecher und einem bzw. zwei drahtlosen Mikrofonen.
für den Bühnenbau : Stative, Alu-Rohre, diverse Zubehörteile und Klammern, komplette Hintergrund-Gestelle, eine einfache Kofferbühne und eine Lichtbrücke.
für die Beleuchtung : kompakte Scheinwerfer 300 - 1000 Watt, Niedervolt-Scheinwerfer mit und ohne Trafo, Einzel-Dimmer, die bewährten Lichtsteuergeräte „Wöller-Pult" und „Mini-Wöller-Pult".
für die Verpackung : Alu-Koffer, Flight-Cases und Packtaschen, alles nach Maß für Sie gefertigt.
für den Figurenbau : Bross-Spielkreuz, Spezial-Faden für Marionetten, Gelenke, Silikon-Schnur und Styrofoam.
für die Weiterbildung : Bücher aus dem Verlag Wilfried Nold.
Fordern Sie den ausführlichen Katalog an oder schauen Sie ins Internet :
www.theaterbedarf.com

AUS DEM ARCHIV

Lehrlingstheater der 1970er Jahre

Katharina Kolar

„Das ist vollkommener Quatsch. Warum sollten Briefträgerlehrlinge sich für das Theater interessieren?“[1], war zunächst die spontane Reaktion der beiden Theatermacher Willy Praml und Hansjörg Maier auf die Anfrage der Postgewerkschaft ein einwöchiges Seminar im Rahmen des Bildungsurlaubes von Postlehrlingen im Jugendhof auf dem Dörnberg zu geben[2]. Doch schon bei einem darauf folgenden Spaziergang diskutierten beide die konkrete Frage „was [man] mit diesen Postbotenjungen veranstalten könnte“[3]. Das war der Beginn einer beinahe zehn Jahre andauernden, bis dahin noch nie da gewesenen Theaterarbeit mit Lehrlingen in der BRD – und damit auch eines Kapitel aus der Geschichte der Theaterpädagogik.

Ausgangspunkt für ein mögliches Konzept des „fünftägigen Seminars mit achtzehn Postlehrlingen aus dem Raum Gießen“[4] war die Spannung von Praml und Maier darauf, wie die Lehrlinge auf die Idee Theater zu machen reagieren würden. Denn es ergaben sich für die Lehrlinge eine Reihe von Diskrepanzen: zwischen der Lebenswelt und den Erwartungen an einen gewerkschaftlichen Lehrgang auf der einen Seite; zwischen Theaterarbeit als Kunstform und Pramls und Maiers Theaterarbeit auf der anderen Seite. Es war klar, dass man in diesem Fall nicht bei der „Kunst“ des Theaters beginnen konnte, „sondern eben mit dem Leben anfangen“[5] musste. Scotch Maier erzählt über den Augenblick des Zusammentreffens: „Erst einmal großes, verblüfftes Schweigen, aber dann brach es wie ein Wasserfall hervor. Wir waren offensichtlich die Ersten und die Einzigen, die sich jemals für diese Postjungboten und ihr Leben interessiert haben – das Leben im dörflichen Nordhessen, eine dreieinhalbjährige absurde Ausbildung mit einem absolut miesen Image“.[6] Das Ergebnis der Zusammenarbeit war eine Montage von Szenen zu Alltags-Erfahrungen und -erlebnissen der Jugendlichen, die auf der Basis von Improvisationen erarbeitet wurden. Sie handeln unter anderem von Streit mit dem Vater, von schlechten Noten, der ersten Liebe, Flucht von zuhause, Versuchen mit Drogen und Abtreibung. Die Szenen sind mit Titeln wie „Wer unterschreibt die Mathe-6?“, „Hausarrest“, „Die Pille ist nur was für Erwachsene“ oder „Liebesglück“ überschrieben, verbunden durch „Zwischenmusiken mit Simon und Garfunkel“ oder „Musik aus ‚Spiel mir das Lied vom Tod‘“[7] und wurden schließlich „vor ca. 100 Jugendlichen aufgeführt“[8]. Aufgrund des Erfolges, der Resonanz beim Publikum und der Überzeugung, dass man eine wichtige Art von Theaterarbeit entwickelt hatte, beschloss die Gruppe die Arbeit in einem zweiten „Theaterkursus für Postlehrlinge“ fortzusetzen. Er fand schon zwei Monate später im Juli 1971 an der Hessischen Jugendbildungsstätte Dietzenbach statt. Jetzt verlagerte sich der Fokus auf die konkreten Erfahrungen der Jugendlichen aus Lehre und Ausbildung. Die

Eines der zahlreichen Stücke der Lehrlingstheaterarbeit von Willy Praml und Hansjörg Maier in den 1970er Jahren an der Hessischen Jugendbildungsstätte Dietzenbach
Bildnachweis: Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach. Fotos von Kursus „Kann man den Kapitalismus sehen“, DATP – 4, lfd. Nr. 176, Sammlung Praml. Hochschule Osnabrück.

„etwa 15 bisher ausprobierten oder schon inszenierten Szenen (Episoden)“[9] zeigten „einen ungefähren Handlungsverlauf an: eine Entwicklung vom Besuch bei der Berufsberatung bis hin zum Arbeitsalltag nach zwei Jahren Lehrzeit“[10]. Gezeigt wurde dies als „Ein Lehr-Stück in einem Vorspiel und drei Kapiteln“ anhand der Geschichte des Protagonisten „Peter“. Damit wird die dramaturgische Verdichtung hinsichtlich der Verknüpfung der einzelnen Szenen sichtbar. Sie zeigt sich in einer Vielzahl der in den Folgejahren entstandenen Stücke wieder, wie sie in diesem Konvolut des DATP zu finden sind. Die meisten weisen

eine in sich geschlossene Handlung auf und verbinden – anders als in der ersten Montage – die Szenen und Handlungsstränge mittels dramaturgischer „Kniffe“ (zeitliche Rahmungen oder Kommentatoren) zu einem großen Ganzen, was durchaus auch zu Problemen führte. Eine der notierten „Folgerungen“ aus dem zweiten Theaterkur verrät: „Schwierigkeiten bereitete der Schluss des Stückes, das schließlich auch keinen richtigen Schluss hatte. […] der Einfall mit dem Sportunfall und der Solidarität war eher eine Verlegenheitslösung als ehrliche Überzeugung und das merkte man auch der Darstellung an. Beim Nachspielen dieser Stückvorlage müsste man diesem Punkt, der Suche nach Konsequenzen, größere Aufmerksamkeit schenken! Noch an anderem mehr müsste gearbeitet werden!“[11] Und das taten Willy Praml und Hansjörg Maier: „Überschlagsweise gerechnet haben sich ungefähr 2000 Lehrlinge und junge Arbeiter an etwa hundert Produktionen beteiligt.“[12] Von diesen meist im Dialekt gespielten „Abschluss“-Stücken ist glücklicherweise ein Großteil „erhalten“, da die Videoaufzeichnungen der Aufführungen verschriftlicht wurden um anderen Gruppen das „Nachspielen“ zu ermöglichen. Die Weiterentwicklung des Lehrlingstheatermodells führte einerseits ab 1974/75 im Zuge des vermehrten Aufbaus von außerschulischen Jugendarbeitsstrukturen vor Ort zur Arbeit mit Gastarbeiterjugendlichen[13], andererseits ab 1975 zur kontinuierlichen Arbeit mit Lehrlingen und Arbeitern der Hoechst AG, die wiederum zum Ausgangspunkt der 10 Jahre andauernden Dorfkulturarbeit in Niederbrechen und später in Mellnau wurde[14].

„Aus dem Archiv“ geholt wurde für diese Rubrik einer von rund 180 Archivkartons der „Sammlung Praml“, die 2008 aus dem Büro der Naxoshalle in Frankfurt a. M. abgeholt und als Vorlass in das DATP übernommen wurde. Die Sammlung Praml wurde inzwischen für die Recherche und das Online-Findbuch verzeichnet und ist unter diesem Stichwort zu finden (www.datp-findbuch.net). Die umfangreiche Sammlung enthält Schriftgut und Dokumentationsmaterial zu sämtlichen Schwerpunkten der Tätigkeit Willy Pramls, darunter auch Projekte zur Realisierung des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags, im Bereich Lehrlings- und Jugendtheater sowie Dorf-Kultur-Arbeit.

Aktuelles aus dem DATP

Zeitschrift für Theaterpädagogik – Online-Archivierung und -Recherche

Wie bereits angekündigt hat das DATP die Fortsetzung und Online-Archivierung der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ übernommen. Dank der Unterstützung und Erlaubnis des Schibri-Verlages ist damit der Zugriff auf die ersten 30 Ausgaben wie bisher möglich (www.theaterpaedagogik.org). Seit September 2014 kann dann unter *www.archiv-datp.de* bzw. direkt unter *www.datp.findbuch.net* mittels Suchfunktion im Archivierungsprogramm AUGIAS auf Basis der Inhaltsverzeichnisse recherchiert und die entsprechenden Hefte als PDF-Dateien downgeloaded werden. Die Suchfunktion in den PDF-Dateien gestaltet die Recherche damit noch nutzerfreundlicher und effizienter.

Die nächsten Erzählcafés

Das DATP lädt zur Fortsetzung der Reihe „Erzählcafés“ ein, die ab November in Kooperation mit dem Burgtheater Lingen (HS Osnabrück, Campus Lingen) stattfinden. Erneut stehen Einblicke in das Schaffen renommierter Theaterpädagog/innen und der offene Austausch darüber im Mittelpunkt. Erzählen werden in diesem Jahr *Dr. Ingo Scheller* und *Prof. Dr. Dietlinde Gipser* über ihren persönlichen Werdegang und ihre theaterpädagogische Arbeit. Darüber hinaus diskutieren sie aktuelle Fragen des Fachs mit Studierenden des 5. Semesters als Gesprächspartner, die Gespräch und Diskussion als Bestandteil ihres Theaterpädagogik-Studiums vorbereiten und leiten. Aktuelle Termine unter *www.archiv-datp.de*

Anmerkungen

1 Scotch Maier: Es waren Autoren! Es waren Geschichten! Wir haben nur nachgefragt. Im Gespräch mit Hanne Seitz. In: Streisand, Marianne/ Ulrike Hentschel/Andreas Poppe/Bernd Ruping (Hg.) (2005): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik. *Berlin und Milow: Schibri-Verlag, S. 392.*

2 Vgl. Maier, Hansjörg (1983): Lehrlingstheater – ein Nachruf? *In: TheaterZeitSchrift. Heft 4. Schwerpunkt Zielgruppentheater. Sommer 83, S. 22.*

3 Scotch Maier: Es waren Autoren! A. a. O. S. 392.

4 Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach (1971): Protokoll des gemeinsamen Abschlussstückes. Theaterkurs für Postlehrlinge vom 5.–7.5.1971 im Jugendhof auf dem Dörnberg. *DATP-4, lfd. Nr. 173, S. 1.*

5 Scotch Maier: Es waren Autoren! A. a. O. S. 392.

6 Ebd. S. 393.

7 Vgl. Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach (1971): Protokoll des gemeinsamen Abschlussstückes. Theaterkurs für Postlehrlinge vom 5.–7.5.1971 im Jugendhof auf dem Dörnberg. *DATP-4, lfd. Nr. 173, S. 3 ff.*

8 Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach (1971): Protokoll des gemeinsamen Abschlussstückes. Theaterkurs für Postlehrlinge vom 5.–7.5.1971 im Jugendhof auf dem Dörnberg. *DATP-4, lfd. Nr. 173, S. 1.*

9 Hessische Jugendbildungsstätte Dietzenbach (1971): Protokoll des Abschlussstückes. 2. Theaterkurs für Postlehrlinge vom 16.–20. Juli 1971 in der Jugendbildungsstätte Dietzenbach. *DATP-4, lfd. Nr. 173.*

10 Ebd.

11 Ebd.

12 Maier, Hansjörg (1983): Lehrlingstheater – ein Nachruf? *In: TheaterZeitSchrift. Heft 4. Schwerpunkt Zielgruppentheater. Sommer 83, S. 21.*

13 vgl. DATP (2008): Erzählcafé mit Willy Praml. Katharina, K. (Interview). Unveröffentlichte Transkription der Videoaufzeichnung vom 6.12.2008, DATP-4. Lingen, S. 5.

14 Praml, Willy (1983): Zwangsvorstellungen? oder: Wie das Theater zum Dorf kommt. In: TheaterZeitSchrift 6 (1983), S. 45.

REZENSIONEN

Neue Bücher zu Augusto Boal im Kontext eines Theatre for Development

vorgestellt von Harald Hahn, Gerd Koch und Linda Ebbers

Augusto Boal: Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiografie, übersetzt von Birgit Fritz und Elvira M. Gross, herausgegeben von Birgit Fritz. Wien (Mandelbaum) 2013, 376 S.

Die Theateraktivistin Birgit Fritz aus Österreich gab jüngst Augusto Boals Autobiografie „Hamlet und der Sohn des Bäckers" im Verlag Mandelbaum heraus. Ins Deutsche übersetzt hat sie es zusammen mit Elvira M. Gross. Das „Theater der Unterdrückten" (TdU) machte den Brasilianer Boal weltberühmt. Dabei wird oft vergessen, dass er nicht nur der Begründer des TdU war, sondern ein sehr erfolgreicher Theaterregisseur, Schriftsteller und vor allem Stückeschreiber. Sein Theaterstück „Mit der Faust ins offene Messer", in dem die Flucht von sechs unterschiedlichen Menschen zu Zeiten der Militärdiktatur in Chile dargestellt wird, ist zuweilen noch auf deutschsprachigen Bühnen zu sehen.

Er war ein Intellektueller, der nicht aus einem proletarischen Milieu stammt, sondern eher aus kleinbürgerlichen Verhältnissen, der als Sohn eines Bäckermeisters lesend mit großer Neugier die Welt des Theaters und der Politik für sich entdeckte.

Das besondere an dieser Autobiografie ist, dass Boal sein Leben linear als einen Entwicklungsroman erzählt: leidenschaftlich und plastisch beginnend mit der Kindheit über das Studium in den USA, die Anfänge seines Theaterschaffens in Brasilien und schließlich Verhaftung 1971, Folter, Exil und Rückkehr 1986.

Wer erwartet, mehr über das Theater der Unterdrückten zu erfahren, wird enttäuscht und zugleich überrascht werden, weil das Buch einen intensiven Einblick eines Theatermachers auf die Welt des Theaters gibt: ein Theater, das – wie Boal selber über sich und seine Arbeit schreibt – ein moralisches Theater ist. Das Buch ist auch ein historisches Zeitdokument über die finsteren Zeiten der Militärdiktaturen in Brasilien und Argentinien, wo Boal einige Zeit zwangsweise im Exil verbrachte und er eindringlich beschreibt, wie es ist, fern seiner Heimat leben zu müssen.

Die Leserinnen und Leser bekommen einen Einblick in eine glückliche Kindheit, die ein wichtiges Fundament seines Lebens bildete. Es ist sehr amüsant, wie er seine kindliche Freundschaft zu seinem Ziegenbock Chibuco beschreibt, der als Braten dann auf dem Mittagstisch landete. Der kleine Augusto, weil er Hunger hatte und der Geruch so köstlich war, wurde schwach und verspeiste ihn mit. Es sind die vielen kleinen Anekdoten, die Spaß machen zu lesen. Das Buch hat dann seine Stärken, wenn Ereignisse und Erleben wirklich ausführlich beschrieben werden. Sehr berührend und dicht ist die Passage, wo Boal erzählt, wie er gefoltert wurde und erst aufgrund von internationalen Protesten von Künstlerfreunden wie Arthur Miller, Richard Schechner und vielen anderen Prominenten freigelassen wurde. Es wird fast greifbar, dass dieses Ereignis ihn sein ganzes Leben nie losgelassen hat.

Aber es gibt schon Passagen, bei denen ich mich auch als TdU-Praktiker doch ein wenig durch das Buch gequält habe, weil doch sehr viele Namen auftauchen, die man als Nicht-Brasilienkenner nur schwer zuordnen kann. Vor allem bei Aufzählungen, die Tiefe vermissen lassen, hat das Buch seine Längen.

Der große Verdienst von Birgit Fritz liegt darin, mit der deutschsprachigen Ersterscheinung der Autobiografie eine Lücke zu schließen im Gesamtverständnis Boals. So bleibt es ein außerordentlich wichtiges Buch für alle Menschen, die sich für das Leben des bedeutendsten Theaterpädagogen unserer Zeit interessieren, die an die Kraft des Theaters für gesellschaftliche Veränderung glauben und für die, in deren Ohren das Wort Moral nicht unmodern klingt.

Harald Hahn

Augusto Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. Berlin (Suhrkamp) 2013, 403 S.

Vor 35 Jahren: Augusto Boal ist in Hamburg, nämlich beim 9. Norddeutschen Theatertreffen (25.4.1979 bis 13.5.1979) veranstaltet vom Norddeutschen Rundfunk und dem Norddeutschen Bühnenverein, in diesem Jahr gemeinsam mit dem „Theater der Nationen" – Lokales mit Globalem verbindend. Augusto Boal führt einen einwöchigen Workshop durch.

Sein Buch „Theater der Unterdrückten" war als Taschenbuch in der edition suhrkamp im selben Jahr herausgekommen und in der Szene des (kosmo-)politischen Theatermachens, z. T. im Gefolge von Paulo Freires „Pädagogik der Befreiung", schnell rezipiert und als ein neues Modell der Verbindung und wechselseitigen Korrektur von Theater und Pädagogik verstanden und praktiziert worden: nicht nur in der sich verstärkt herausbildenden freien Theater-Szene, sondern auch innerhalb schulischen Unterrichtens etwa im Projekt-Unterricht und bei AbsolventInnen von Schauspielschulen, die beim Modellversuch „Künstler und Schule" tätig waren (das war ein Versuch, SchauspielerInnen etwa in Gesamtschulen im ästhetischen Feld tätig werden zu lassen).

Augusto Boal befand sich im Exil. „Regimegegner wurden verfolgt und verhaftet, die Folter wurde gängige Praxis. Regelmäßig durchkämmten die Militärs auch die Universitäten des Landes, verhafteten jeden, in der ihnen verdächtig erschien … So rückte auch der Dramaturg und Theaterregisseur Augusto Boal, mit seinem ‚Teatro dos Oprimidos' (‚Theater der Unterdrückten') ein Vertreter der ästhetischen Moderne in Brasilien, sehr bald in das Visier des Militärs. Einschüchtern ließ er sich nicht. Inhaltliche und formale Kompromisse lehnte er ab. ‚Selbstzensur wollte ich nicht. Ich wollte den Zensoren die Arbeit nicht noch erleichtern.' 1971 wurde Boal verhaftet. Im Gefängnis machte er nähere Bekanntschaft mit dem Folterknechten des Regimes. Wieder in Freiheit, verliess er Brasilien ... Erst 1986 kehrte er in die Heimat zurück." (Kersten Knipp: Tempo Negro. Vor 50 Jahren putschen die brasilianischen Militärs und lösten wider Willen eine Blüte der Protestkultur aus, in: Neue Zürcher Zeitung, 31.3.2014, S. 21).

1978 veröffentliche Boal sein Konzept seines „Theaters der Unterdrückten" auf Portugiesisch. Dieses Buch war die Grundlage für die erste Übersetzung in deutscher Sprache (von Henry Thorau und Marina Spinu) und erschien in vielen Auflagen.

2013 nun bietet Till Baumann eine aktualisierte und erweiterte und vielfältig, sorgfältig kommentierte Ausgabe für Schauspieler und Nicht-Schauspieler – für Handelnde, zur Erweiterung ihres Aktivitäts-Spektrums, so dass sie „Zuschauspielerinnen" sein können.

Der Herausgeber und Übersetzer Till Baumann ist seit Jahren fachlich mit den Theateransatz von Boal befasst: als praktischer Theoretiker und theoriegeleiteter Praktiker: als Akteur; so dass er die Leserin / den Leser durch das differenzierte sozio-ästhetische Werk Boals führen kann. „Dieses Buch", schreibt Boal, „ist eine praktische Einführung in alle Formen des Theaters der Unterdrückten. Sie sind komplementär, da die Menschen komplex sind und nicht so einfach zu verstehen, wie es uns lieb wäre. Die beste Art, die verschiedenen Formen zu nutzen, ist, sie alle zu nutzen." (S. 24)

Vorgelegt werden „Übungen und Spiele" im Kontext eines Theateransatzes (und nicht nur

als ‚Spiele/an/sammlung') und im Kontext von Welt: dieser heutigen und einer noch zu schaffenden – unter Beteilung auch von Theater-Menschen (wer aus pragmatischen Gründen schnell zu Übungen und Spielen greifen muss, findet sie kategorial aufgelistet im hilfreichen kleinteiligen Inhaltsverzeichnis von S. 392–402).

Einige Lesefrüchte / Aufmerksamkeitsrichtungen meinerseits aus dem sehr zu empfehlenden Buch:
Theater nach den Vorschlägen von Augusto Boal ist kein Theater *für* oder *über* unterdrückte Menschen bzw. Unterdrückung als gesellschaftliche Struktur, sondern es ist ein Theater *der* Unterdrückten: *copyright by the authors*. Aus ihrem Fundus, ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Potenzen entwickeln sie das, was sie, selbst handelnd, Theater nennen möchten (vgl. S. 24) zur Selbstaktivierung / *auto-ativaçao* (so Bauman in einer Anm. auf S. 360). Ratschläge zu erteilen = „eine Person zeigt der anderen, was sie tun soll" = das ist politisches Theater von gestern (vgl. S. 379).
Augusto Boal ist realistisch genug, die Notwendigkeit von Spielleitern, hier: *jokers* oder aus dem Portugiesischen: *coringas* / *curingas* / *Kuringas* genannt, anzuerkennen und ihr Vorgehen zu reflektieren (S. 363 ff.): „Mit dem Begriff *curinga* werden erfahrene Praktizierende des Theaters der Unterdrückten bezeichnet, zu deren Aufgaben neben der Moderation von Forumtheateraufführungen auch der Aufbau von Gruppen, die Anleitung von Workshops und Proben, die Organisation der Theaterarbeit etc. gehören." (so der Herausgeber Baumann auf S. 364)
Augusto Boal resümiert, das Theatermachen heiße, sich beim Handeln zu beobachten – siehe dazu auch die Wortschöpfung: Zuschauspieler. Also eine doppelte Richtung ist geboten im theatralen Handlungsfeld, eine Doppelrolle – wortspielend: *actor* und *spectator* = *spectactor*.
Auch der Theaterreformer Bertolt Brecht kennt die Empfehlung des Auf-Menschen-Zugehens als einen Modus ästhetischen Handelns – gewissermaßen ein Agieren „im Modus der Gabe" (Hentschel, Hoffmann, Moehrke); ein etwas anderes Verständnis von *Zu*-Gabe … Ein anspruchsvolles Verhältnis, diese Doppelbestimmung, weshalb Boal der Berücksichtigung von Emotion Priorität zumisst (S. 93 ff.) und Übungen für die Muskeln, die Sinne, die Erinnerung, die Willensformen empfiehlt – all das auch zur *Entmechanisierung* und um Vorstellungskräfte (doppelsinnig) zu entwickeln.
Fundamentale Prinzipien des Theaters der Unterdrückung sind: 1. Transformation der Zuschauerin in die Protagonistin der theatralen Handlung, 2. Der Versuch, durch diese Transformation die Gesellschaft nicht nur zu interpretieren, sondern zu verändern (das erinnert an Karl Marx: Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt darauf an, sie [wen? Die Welt & die Philosophen zugleich!] zu verändern). „Nur zwei fundamentale Prinzipien dürfen im Theater der Unterdrückten nicht verändert werden: Die Zuschauspieler sollen zu Protagonisten der szenischen Handlung werden. Und sie sollen sich darauf vorbereiten, zu Protagonisten in ihrem eigenen Leben zu werden. Das ist das Wichtigste" (S. 380, vgl. auch S. 353, 376).
Spiele und Übungen bilden bei Boal ein Ganzes, ein „ernsthaftes Spiel" (Dietmar Sachser): „Es ist viel Spiel in den Übungen und viel Übung in den Spielen" (S. 121). „Der Philosoph Jean Baudrillard prägt eine Grund legende Idee von I L L U S I O N: ‚Und zwar im lateinischen Ursprung des Wortes – i l l u d e r e, die Realität in den Zustand des Spiels zu versetzen.'" (Andres Ruby in der Berliner Zeitung vom 11.11.2013; ich verdanke das Zitat Michael Pigl).
Unter der Überschrift „Die fünf Kategorien von Übungen und Spielen" (S. 123 ff.) geht es darum: 1. „den Abstand zwischen Fühlen und Berühren zu verringern", 2. den Abstand „zwischen Zuhören und Hören" zu verringern, 3. „mehrere Sinne zur gleichen Zeit anregen" zu können, 4. das Ziel zu erreichen, „all das zu sehen, was wir erblicken. Und schließlich haben die Sinne auch ein eigenes Gedächtnis: … wir (werden 5.) daran arbeiten, dieses Gedächtnis unserer Sinne zu aktivieren" (S. 123).
Augusto Boal beendet seine Ausführungen mit einer offenenen Coda, einem *fade-out*, einem doppelten Motto, einer Kürzest-Fassung seines *code of ethics*: „Lasst uns hoffen. / Lasst uns dafür arbeiten!" (S. 388)

Gerd Koch

Henry Thorau (Mitarbeit Marina Spinu): Unsichtbares Theater. Berlin, Köln (Alexander) 218 S.

Zu Konzept und Praxis seines „Unsichtbaren Theaters" hat Boal nur „Erste Erfahrungen" vorgelegt (Boal 2013, s. o., S. 49). Das – unter anderem – regte den Autor Henry Thorau an: „Die Tatsache, daß Augusto Boal *Unsichtbares Theater* nicht mehr praktiziert hat, daß er nicht mehr über *Unsichtbares Theater* publiziert hat, war für mich eine wichtige Motivation, dieses Buch zu schreiben" (S. 10).
Herausgekommen ist ein Buch, das eine gelungene Mischung ist von Leitfaden (S. 90) zum Arbeiten in diesem Genre *und* konzeptioneller / entstehungsgeschichtlicher Grundlegung für solches Tun. Der Autor verfügt über Erfahrungen aus langer Zusammenarbeit und Begleitung Boals, er hat dessen Schriften (auch Theaterstücke, hierzulande wenig bekannt, die im Verlag der Autoren erschienen sind) in die deutsche Sprache übersetzt. Ferner war Thorau als Chefdramaturg am Theater (Berliner Volksbühne) tätig; er ist Professor für Brasilianische und Portugiesische Kulturwissenschaft an der Universität Trier und – was eine wichtige Mitgift gerade wohl beim Konzept und in der Praxis des „Unsichtbaren Theaters" ist: Henry Thorau ist Diplom-Psychologe und verfügt über eine Psychodrama-Ausbildung. Er macht das *Unsichtbare Theater* nach Augusto Boal zugänglich für (Theater-)Amateure, die ihre Zivilität (civilité, cidadania) als Freie und Gleiche professionalisieren wollen, so dass sie Autoren werden.
Das äußerst nützliche und gekonnt komponierte Buch von Henry Thorau „skizziert die Geschichte und Entwicklung des *Unsichtbaren Theaters* und versteht sich als Anleitung für die Praxis" (S. 10). Es liefert Ausführungen zur Geschichte des *Unsichtbaren Theaters* (S.13 ff.), zu dessen theoretischem Konzept (S. 37 ff.), zum Praxiskonzept (S. 60 ff.), berichtet von einem erprobten Workshop (S. 90 ff.) und gibt Begriffsklärungen im Glossar (S. 206 ff.)
Das „Unsichtbare Theater" ist – kein Widerspruch! – ein Theater im öffentlichen Raum. Es ist gleichwohl kein Guerilla-Theater von theatralen Freiheitskämpfern, wie auch kein Spaß-Theater für Straßenanimation zur Verbesserung des Stadt-Images und auch kein *party joke*.
Es kann vorbereitet werden in privaten Räumen, am runden Tisch. Es nimmt den gesellschaftlich bedeutsamen Faktor Subjektivität ernst und geht mit Hannah Arendts Grundlegung einher, dass Demokratie heißt, in Öffentlichkeit eine Stimme zu haben, die Stimme zu erheben, ohne sanktioniert zu werden. Das, was im geselligen Verkehr der Menschen untereinander beliebig oder formlos (amorph) ist, wird durch unsichtbares Theater interessiert mit-gestaltet; nicht in gängelnder, Vorschriften gebender Weise, sondern als „Weltergänzung" aus den Bedingungen der Welt selber. Zum Konzept einer zu gründenden Zeitung hatte Karl Marx diese prägnante Idee: „Wir entwickeln der Welt aus den Principien der Welt neue Principien". Bei Ernst Bloch, dem Philosophen der konkreten Utopie, klingt es so: „Was ich anstrebe, ist, aus der Gegenwart das Mögliche, das in ihr angelegt ist, herauszulesen".
In dieser Begründungsfigur ähnelt das „Unsichtbare Theater" einem Zeitungstheater *(Teatro Jornal)* – auch das ein Modell aus dem Boalschen Repertoire des Theaters der Unterdrückten (S. 26 ff.) – es ist Publizistik. Aber doch mit gravierendem Unterschied, wie Henry Thorau schreibt: „Das *Unsichtbare Theater* ist kein Theater mit einer festen Adresse und einem festen Spielplan. Man kann eine unsichtbare Theateraktion auch nicht besuchen wie die Aufführung eines Staatstheaters oder eines Off-Theaters. Es liegt in der Natur der Sache, daß die Akteure unsichtbar bleiben wollen, um wirken zu können. Daher gibt es keinen festen Veranstaltungsort und auch keinen übergeordneten ‚Träger', Verband oder Verein, allerdings Netzwerke […] Die meisten Gruppen, die *Unsichtbares Theater* praktizieren, finanzieren sich in der Regel selbst, bekommen

keine Subventionen, die Teilnehmer arbeiten auf freiwilliger Basis, sie organisieren sich selbst. Als Proberäume dienen oft Privatwohnungen. Es gibt auch keinen Fundus mit Requisiten und Kostümen – die Teilnehmer bringen sie von zu Hause mit […] Man kann *Unsichtbares Theater* auch nicht studieren. Es gibt keinen eigenen Ausbildungsgang, es entzog sich lange der ‚Curricularisierung' und wird an Schauspielschulen oder theaterpädagogischen Instituten meist nur sporadisch angeboten […] Oft sind es Gruppen der Freien Theaterszene oder politische Aktionsgruppen, die sich entschließen, zusätzlich zu anderen Produktionen und Aktivitäten auch Unsichtbare Theateraktionen durchzuführen" (S. 90 f.). Der Planung wie der Durchführung von unsichtbarem Theater wohnt ein anarchistischer / libertär-sozialistischer, antiautoritärer Kommunikationsstil inne: Die Planung zeigt *in nuce* schon mikrologisch das an, was in der makrologischen Durchführung nötig ist, nämlich Reflexivität, wechselseitiges Vertrauen, Spontaneität, Variations- und Korrekturbereitschaft usw. und zugleich betont Augusto Boal: „Es sollte einen im Kern schriftlich fixierten Text haben, der sich unweigerlich verändern wird, wenn die Gruppe auf die Interventionen der Zuschauspieler reagiert. Das ausgewählte Thema sollte spannend und aktuell sein, interessant für die zukünftigen Zuschauspieler. Ausgehend von diesem Thema, wird ein kleines Stück entwickelt. Die Schauspieler spielen ihre Rollen so, wie sie es auch im traditionellen Theater und für ein traditionelles Publikum tun würden. So stanislawskianisch wie möglich. Das Stück wird jedoch an einem Ort aufgeführt, das kein Theater ist, und vor einem Publikum, das nicht weiß, dass es ein Publikum ist." (S. 49 bei Boal 2013) Augusto Boals Adressaten sind hier Berufs-Schauspieler, während die Argumentationen von Henry Thorau sich an nicht beruflich tätige Schauspielerinnen und Schauspielern wendet, sondern an Bürger, die ihre bürgerschaftlichen Interessen mittels des Unsichtbaren Theaters artikulieren wollen. „Das *Unsichtbare Theater* – und dazu gehört auch der Workshop – ist ein ‚offener Text'. Es würde der Methode widersprechen, ein verbindliches ‚Modell' von der Probe zur Aufführung aufstellen zu wollen, das Punkt für Punkt abgearbeitet werden soll" (S. 95). Henry Thorau kann sich bei solchen Empfehlungen beziehen auf eigene Erfahrungen in einer Berliner Gruppe des Unsichtbaren Theaters, die seit längerem arbeitet, und er hat aus diesen Erfahrungen fünf Module skizziert (S. 92 ff.), die als eine Art Leitschnur zu verstehen sind für das Erarbeiten von Unsichtbarem Theater: *Modul I* mit Kennenlernrunde, Aufwärmübungen und -spielen sowie Einführung in die Geschichte und Ziele des Theaters der Unterdrückten und des *Unsichtbaren Theaters* verbunden mit Gruppenspiel und Verabredung einer Hausaufgabe. *Modul II:* stimulierende Fälle / Ausgangssituationen (sog. Vignetten) finden, Themensuche und ihre Festlegung durch *brainstormings* und Diskussionen, allgemeine Schauplatzfestlegung, erste Probe der Kernszene, Erkundung der Spielorts / Lokaltermin. *Modul III:* genaue Festlegung des Spielortes, Proben der Kernszene, Proben von kommentierenden Satellitenszenen rund um die Kernszene, Durchlaufproben mit Rollenbesetzung und genauem Timing, Generalprobe mit Maske und Kostüm. *Modul IV:* Aufführung im öffentlichen Raum, Nachbesprechung mit Entlasten und *Entrollen* (womit gemeint ist, wieder aus den Rollen heraus zu kommen; in dieser Begrifflichkeit gibt sich der Psychodramatiker Thorau zu erkennen; siehe dazu „Entrollen" im Glossar, S. 208). *Modul V:* Auswertung, Feedback in der Form des Rollen-, des persönlichen und des Gruppen-Feedbacks, Theoriediskussion und Verbesserungsvorschläge, Blick zurück nach vorn: Planung weiterer Treffen und Aktionen.

Henry Thorau steht ganz in der Tradition des Theaters der Unterdrückten, so dass er nach Möglichkeit die Ordnung eines Schemas vermeidet bei der Entfaltung der Darstellung der Workshopabläufe. Es soll der realitätsnahe Verlauf eines Workshops nicht begradigt werden in seiner Darstellung für ein Theaterhandbuch. Es gilt, „sozusagen die Gegensätze ‚normativ' und ‚deskriptiv' zusammenzuzwingen" (S. 94). „Es würde der Methode widersprechen, ein verbindliches ‚Modell' von der Probe zur Aufführung aufstellen zu wollen, das Punkt für Punkt abgearbeitet werden soll. Daher habe ich beim Workshop-Protokoll auch keine ‚dichte Beschreibung' angestrebt. Der Praktiker soll innerhalb eines weitgesteckten Rahmens kreativ experimentieren können" (S. 95). Henry Thorau schreibt deshalb auch zum Teil im Gestus des Erzählens, um so die Mehrperspektivität des Vorhabens immer wieder deutlich zu machen. Und *Erzählen* ist gegenüber dem *Sagen* eine weniger anweisende Kommunikation. Gezeigt wird auch, wie die Wirklichkeit der Probe und die der Aufführung im öffentlichen Raum sich spiegeln: Proben sind hier Proben aufs Exempel!

Etwa die (2.) Hälfte der Seiten des Buches von Henry Thorau nimmt das Vorstellen des Workshopmodells ein. Es ist für Praktiker, die bereits zum Unsichtbaren Theater gearbeitet haben, zum Teil ein Parcour des Wiedererkennens: *So war's bei mir auch; unsere Gruppe kann sich darin wieder erkennen* und *bekommt neue, präzisere Anregungen …* Diejenigen, die bisher nicht mit dem Unsichtbaren Theater gearbeitet haben, kommen eine sehr anschauliche Darstellung, wie gearbeitet werden kann, welche Hürden überwunden werden können und wie die Reichweite des Unsichtbaren Theaters zu bemessen ist.

In der 1. Hälfte des Buches beschäftigt sich Henry Thorau mit einigen systematischen Grundlegungen des *Unsichtbaren Theaters* im Konzept von Augusto Boal als einer Variante des Theater der Unterdrückten. Einige dieser Aussagen werden im folgenden wiedergegeben – das geschieht nicht zuletzt aufgrund einer Anregung, die sich im Workshop-Modul I findet: auch die praktische Arbeit bedarf einer geschichtlichen und systematischen Reflexionen zur Einbettung des je punktuellen Tuns innerhalb des *Unsichtbaren Theaters*:

Unter der Überschrift „Vorbemerkung" des Buches von Henry Thorau verbirgt sich eine lexikographische Bestimmung dessen, was Unsichtbares Theater im Verständnis von Augusto Boal ist: „*Unsichtbares Theater* ist gesellschaftlich eingreifendes Theater, das sich nicht als Theater zu erkennen gibt. Es findet statt vor Zuschauern, die nicht wissen, dass sie Zuschauer sind. Sie erleben eine Theaterszene als reales Ereignis im Alltag und nicht als Theater – Grundbedingung des *Unsichtbaren Theaters*. Beim *Unsichtbaren Theater* handelt es sich um zehn- bis dreißigminütige Kurzszenen, die in verdichteter Form Konflikte, Situationen alltäglicher Unterdrückung und struktureller Gewalt darstellen, wie sie im öffentlichen Raum geschehen sind oder jederzeit geschehen können" (S. 7). Es „stellt hohe Anforderungen an die Schauspieler: Das *Unsichtbare Theater* verlangt sowohl den Brechtschen wie den von Stanislawski und Strasberg geprägten Schauspieler-Typus, der zudem über ein hohes Improvisationstalent, Reaktionsschnelligkeit und Spontaneität verfügt und bereit und in der Lage ist, sich gesellschaftlich zu engagieren. Die Schauspieler agieren aus ihrer Rolle heraus, die Zuschauer hingegen agieren und reagieren nicht auf einer fiktionalen Ebene, sondern aus ihrer Alltagsrealität heraus" (S. 8). „Keine Theaterform fordert den Zuschauer so stark heraus, auf das Erlebte zu reagieren, Stellung zu beziehen, das Beobachtete zu diskutieren" (S. 7).

„Waren für Boal anfangs die ‚Sprengkraft' eines Konflikts und auch das Spektakuläre der theatralen Umsetzung ausschlaggebend gewesen, so wandelte sich im Laufe der Jahre und auf dem Weg von Lateinamerika nach Europa nicht nur das Themenspektrum, sondern auch der Aufführungsstil, der sich den veränderten kulturellen Praktiken unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen anpaßte" (S. 9). „Wichtig war für Boal immer, innerhalb der Legalität zu wirken. Darum legte er unter lateinamerikanischen Diktaturen wie auch später Europa Wert darauf, jeden Anschein von gesetzwidrigem Vorgehen zu vermeiden: ‚Das *Unsichtbare Theater* wie das *Theater der Unterdrückten* generell will Gesetze hinterfragen, nicht Gesetze brechen'" (S. 23). „Boal siedelt sein *Unsichtbares Theater* an der Schnittstelle von Fiktion und Realität an, gemäß seinem Konzept der ‚diachronen' und ‚synchronen' Wahrheit, wonach eine Situation die sich zugetragen hat, genauso real ist wie eine Situation, die sich zugetragen haben könnte, d. h., eine vorgespielte Situation ist ebenso real wie eine reale Situation […] Zwar erarbeiteten die Schauspieler eine Szene *Unsichtbaren Theaters* auf der Probebühne; aufgeführt wird sie

aber dann an einem beliebigen Ort im öffentlichen Raum vor Menschen, die diese Szene als reales Ereignis im Alltag erleben und nicht als Fiktion. Die Schauspieler agieren in der Fraktion, die ‚Zuschauer' aber reagieren, agieren aus ihrer Alltagsrealität heraus. Für sie ist die fiktive Situation Realität. Werden Zuschauer (espectadores) im *Unsichtbaren Theater* durch ihre ihnen nicht bewußte Einbeziehung in die Aktion wirklich, wie Boal meint, *‚ZuSchauspieler'* ...? Lassen sich die Barrieren zwischen Kunst und Leben so leicht aufheben? Für Boal wird der Zuschauer, der in die vorgestellte Szene eingreift, die er für Realität hält, sowohl zum Akteur im theatralen Sinn als auch zum Handelnden in der Wirklichkeit. Diese Wandlung gelte genauso für den Schauspieler. Während der Zuschauer zum Schauspieler und Handelnden wird, ist der Schauspieler der Theaterszene Initiator einer realen Aktion und wird auch zum Akteur und Zuschauer (actor-espectador) in der realen Situation" (S. 55 f.).

Gerd Koch

Birgit Fritz: Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung. Stuttgart (ibidem) 2013 (Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten, Bd. 6), 439 S. (Großformat).

Die perspektivenreiche Untersuchung von Birgit Fritz ist global, kosmopolitisch, handlungs- und aktionstheoretisch und – praktisch und sozial – wie subjekt-ästhetisch angelegt. Sie erkennt /anerkennt, dass Ästhetik sich vom griechischen aisthesis herleitet, was Wahrnehmung meint. Ferner benutzt sie einen entfalteten Begriff von Frieden, nämlich: Unversehrtheit, Wohlergehen; Beheimatung und Vollständigkeit (also Friede nicht nur verstanden als Abwesenheit von Krieg). Ihren Argumentationen und Erfahrungen unterlegt ist die konkret-utopische These, dass Menschen zur Autopoiese, zur Selbsttätigkeit / -mächtigkeit in der Lage sind. Hier wird ein anderes Modell gesellschaftlichen Wandels anvisiert als das (zum Teil autoritäre) Revolutions-Modell. Die Autorin schreibt als eine, die über *mehrlogisches* und *praktisches Weltbewusstsein* verfügt und an einem „unvollendete(n) Projekt einer anderen Moderne" arbeitet (vgl. zur Begrifflichkeit bei Ottmar Ette: Weltbewusstsein. Alexander von Humboldt und das unvollendete Projekt einer anderen Moderne. Weilerswist (Velbrück) 2002 und ders.: Viellogische Philologie, s. u.). Das Theater der Unterdrückten von Augusto Boal ist ihr ein autopoietisches Modell: Sie folgt dessen Signaturen / Spuren und Variationen als partizipative Aktionsforscherin und szeno-/ethno-grafisch forschende Person exemplarisch im Felde der lateinamerikanischen Diskussionen und Praktiken. Sie erweitert diese Blicke immer wieder durch eine generelle Perspektivenverschiebung hin zu einem "learning from the south" (vgl. S. 207). Fast genau in der Mitte ihres umfangreichen Buches wird der Ansatz der Verfasserin besonders deutlich, nämlich in dem Kapitel zu „Partizipatorische Aktionsforschung und creación collectiva" (S. 205 ff.). Die Kapitelüberschrift enthält meines Erachtens die fünf sinn-tragenden/-stiftenden Begriffe eines Theaters der Unterdrückten: Partizipation, Aktion, Forschung, Kreation/Kreativität, Kollektivität. Zusammen bilden sie ein differenziertes, bewegliches Ganzes. Ferner müssen diese Begriffe sowohl in ihrer Struktur-Bedeutung wie in ihrer Subjekt-Bedeutung bedacht werden. So ist es denn nicht verwunderlich, dass sich die Verfasserin auch mit sozialer Salutogenese nach Aaron Antonovsky und dem Gesundheitsverständnis nach Moshé Feldenkrais befasst sowie das Verlernen *(unlearning)* von gewohnten Ansichten und Privilegien *(undoing privileges)* zum Thema macht. Es geht also auch im Theater der Unterdrückten um die Arbeit an der Differenz. „Boal beschreibt Kultur als bewegliches Konzept, sie ist bei ihm die Summe aller Dinge, die von jeder Gruppe produziert wird, ihre Beziehung zur Natur, zu anderen Gruppen … wir leben nach Boal in ‚hybriden' Kulturen, die widersprüchlich sind, die aus Menschen bestehen, die sich zu einem gewissen Prozentsatz unmenschlich verhalten. Nach Boal ist niemand von uns vor der ‚kulturellen Menschenfresserei' gefeit, wir einverleiben uns, was uns gefällt. Unsere Entwicklung geht nicht in einem sterilen Umfeld vor sich, deshalb müssen wir genau wissen, welche Aspekte der Kultur (der eigenen und auch der fremden) den Menschen zu Unterwürfigkeit und Passivität erziehen und uns diesen Kräften entschieden entgegenstellen" (S. 373 f.) und weiter heißt es: „Die *Ästhetik der Unterdrückten* bietet eine ‚pädagogische Kunst', die sich als Teil einer politischen und sozialen Realität wahrnimmt. Durch die Sinne ‚vermengt' sich unsere menschliche biologische Materie mit der sozialen Welt und wird zum Teil von ihr. Die gemachten Sinneserfahrungen bieten die Grundlage für alle weiteren Erfahrungen, die mit ihnen abgeglichen und durch diese erweitert werden und an die neuen Erfahrungen angeschlossen werden" (S. 374).

Das Theater der Unterdrückten ist (sozial wissenschaftlich gesprochen) partizipative Aktions-Forschung – und in der Begrifflichkeit von Theaterwissenschaft und Theater-Praxis: Theater der Unterdrückten ist *applied theatre*, und im weiten Verständnis der "British Association of Dramatherapists" können wir es als *dramatherapy* bezeichnen. Zwei Zitate als Belege dafür:

Aus dem Ankündigungstext einer Konferenz zu „INTERVENTON. Theater und Kunst als Intervention" (31.1.–1.2.2014 an der Freien Universität Berlin, Forschungsgruppe "The Aesthetics of Applied Theate": www.appliedtheate.org): „Die politische Dimension des Theaters und der Künste wird oft mit dem Begriff der Intervention beschrieben, der dabei verschiedene Ebenen und Adressaten betreffen kann … Auf dem Feld des angewandten Theaters erfolgen Interventionen … häufig auf der Basis sorgfältiger Verabredungen, bilateraler Verpflichtungen und kalkulierter Zielvorstellungen. Intervention kann hier bedeuten, dass sich Künstler oder *facilitators* (nicht nur, Anm. gk) von außen in spezifisch abgegrenzte soziale Kontexte begeben, um dort bestimmte Transformationsprozesse zu initiieren und/oder zu begleiten."

Auch im aktuellen wissenschaftlichen Denken, deutlich bei Chantal Mouffe, Professorin für Politische Theorie in London, wird das theatrale Modell des (Ant-)Agonisten (des im Wettstreit Tätigen) politologisch / handlungswissenschaftlich herangezogen – siehe ihre aktuelle Publikation "Agonistics. Thinking the World Politically" (2013); sie ist eine Referenzperson des sog. *applied theatre* während der oben erwähnten Konferenz gewesen mit ihrem Thema "Cultural Practices as Political Interventions"am 31.1.2014.

Aus dem "Call for Papers" der "BADth CONFERENCE 2014: Boundaries, Borders, Loyalty und Betrayal. Interpersonal, Intercultural and Interdisciplinary Approaches in Dramatherapy": "Borders may appear in many guises: psychological; racial; sexual; sociological; professional; as well as geographical. Paradoxically, the border may be at once what provides us with some security about our identity, demarcating ourselves from others, while also being the barrier that prevents us from developing new capacities or trying on new identities. Theatre processes, on the other hand, depend upon the willingness of the actor to cross borders not only to impersonate the dress, manner and speech of another but also to achieve, temporarily, the ultimate expression of border crossing, empathy." (Der Verfasser dieser Zeilen ist Tim Prentki, der zusammen mit Sheila Preston 2009 "The Applied Theatre Reader" herausgab).

Birgit Fritz erweist sich durch ihre Arbeit (als Praktikerin und als Buchautorin) im Speziellen kompetent in Bezug auf das Theater Lateinamerikas (vgl. S. 262 ff.) und kann zeigen, dass Theater dort seit vielen Jahren Teil der sozialen Bewegungen *(teatro popular, creación colectiva)* ist. Ebenso ist es beheimatet in politischer Philosophie und es stellt eine spezielle Ausprägung einer Sozio-Ästhetik dar. „Das Theater der lateinamerikanischen Länder orientierte sich bis zu Beginn der 1950er Jahre weitgehend an europäischen Vorbildern. Ursache dafür waren die Einwanderungswellen aus Europa, die ihr Theater mitbrachten und in der neuen Heimat Kunst sehen wollten, wie sie ihren Erinnerungen entsprach … Die 1950er Jahre markierten einen dramatischen Sprung in eine eigenständige und eigenwillige Theaterproduktion, die sich in

den 1960er Jahren mit revolutionären Bestrebungen zu einer Demokratisierung der Länder verband … ebenso wie es die Forscher_innen (der partizipativen Aktionforschung) … als ihre Herausforderung ansahen, die Geschichten ihrer Länder neu zu schreiben, so galt es auch, eine eigene lateinamerikanische Theatergeschichte zu erfassen und zu beschreiben, die vor allem ein weiter gefassteres Verständnis von Theaterkunst beinhaltete, als die von Europa tradierten Formen" (S. 309). „Eine Position, die die Linke Lateinamerikas weit gehend außeracht ließ, war die Weltsicht der indigenen Bevölkerung. Die meisten Theateraktivist_innen, als auch Pädagog_innen waren europäischer Abstammung und in europäischem Denken verhaftet" (S. 311). Theater-Institutionen und „(t)heatrale Texte sind szenische Praktiken, die innerhalb bestimmter kultureller Systeme ästhetisch legitimiert sind. Die Auswahl eines ‚Korpus der Theatergeschichte' stellt eine politische und soziale Handlung dar. Diese Tatsache sollte nie aus den Augen verloren werden" (S. 309 f.).

Gerd Koch

Ottmar Ette: Viellogische Philologie. Die Literaturen der Welt und das Beispiel einer transarealen peruanischen Literatur. Berlin (edition tranvía) 2013, 169 S. ISBN 978-3-938944-70-7

Ich gestatte mir, diesen hervorragenden Essay von Ottmar Ette sehr zur Lektüre zu empfehlen und nur durch ein von mir manipuliertes Zitat aus dem Buch (S. 49–51) vorzustellen:
„Dabei fällt Theater weder mit dem Leben zusammen noch ist es vom Leben gänzlich getrennt. Theater ist ohne Leben nicht zu denken. Seit Jahrtausenden hat es ein Eigen-Leben entwickelt – und damit ein Wissen vom Leben im Leben, das sich in den unterschiedlichen Kulturen der Welt und in historisch überaus wandelbarer relativer Autonomie nicht allein als ein Wissen des Lebens von sich selbst, sondern zugleich auch als ein Wissen vom Leben im Leben für das Leben erwiesen hat. Die Theater der Welt bilden auf diese Weise quer zu den Jahrtausenden und quer zu den Kulturen einen einzigartigen Wissensspeicher, der sich ständig verändert, durch seine Einbindung in die unterschiedlichsten Produktion-, Rezeption- und Distributionsphänomene interaktiv ist und aufgrund seiner Fähigkeit zu verschiedenartigsten Interaktionen eine fundamentale Offenheit und Fluktuation bewahrt. So halten die Theater der Welt ein Wissen bereit, das sich selbst der Grenzen des je eigenen Wissens immer bewußt ist und gerade deshalb Grenzüberschreitungen jeglicher Art programmiert. […] Das Konzept des Theaters der Welt ist anders als das Konzept des Welttheaters, das sich im Goetheschen Sinne jenem des Nationaltheaters vehement entgegenstellte, weder monologisch noch bloß dialogisch – etwa zwischen *the West* und *the Rest* – denkbar: es muss auf eine fundamentale Art und Weise *polylogisch* gedacht werden. […] Dieses viellogische System der Theater der Welt ist nicht von einem einzigen Ort aus erfunden worden, wurde nicht von einem einzigen Raum aus verbreitet, sondern verfügt über die verschiedensten kulturellen wie geografischen Herkünfte [...] Die Fäden des Theaters kommen von vielen Enden her und sind seit allen Anfängen zu Texten, zu Geweben verwoben, die sich an einem einzigen Muster, an einem einzigen Stoff nicht ausrichten lassen." (Ich verrate meine Manipulation am Text: Wo immer Ottmar Ette von „Literatur" spricht, habe ich „Theater" eingesetzt. Paßt doch!?!)

Gerd Koch

Hannah Reich: Frieden stiften durch Theater. Konfessionalismus und sein Transformationspotenzial: Interaktives Theater im Libanon. Bielefeld: transcript Verlag, 2013 ISBN: 978-3-8376-1910-2, 39,99 Euro

Hannah Reich verlässt den akademischen Raum der Kulturgeographie, um anhand des „ästhetischen Raumes" nach Augusto Boal zu erforschen, wie sich das Phänomen des Konfessionalismus im Menschen ausdrückt, sich in seiner Haltung manifestiert und sich in Gruppenbeziehungen abzeichnet. Reich beabsichtigt durch das interaktive Theater und durch ihre Aktionsforschung verschiedene Realitäten in Bezug auf den Konfessionalismus und die Sozialstruktur der Gesellschaft im Libanon wahrzunehmen, anzuerkennen und die damit im Zusammenhang stehenden, historisch bedingten kolonialen Strukturen im Libanon zu überwinden.
Die Autorin wählt eine Mikroperspektive, um mittels der Aktionsforschung im gemeinsamen Gruppenprozess die Interaktion des handelnden Subjekts und die Raumstrukturierung zu untersuchen. Sie zieht dazu zum einen den Mediziner und Sozialpsychologen Kurt Lewin und zum anderen den Theatermacher und Regisseur Augusto Boal heran und erweitert den lewin'schen Ansatz der Aktionsforschung um das Konzept und die Praxis der Performance nach Boal. Reich wählt den Ansatz über das Performative, da über den Ausdruck von Erfahrungen und Emotionen ein Zugang zur Gegenwart erreicht werden kann. Außerdem kann das „nicht Sagbare" und „nicht Gesagte" in der Darstellung Raum erhalten. Der ästhetische Raum des Forumtheaters nach Boal dient Reich somit als Forschungsinstrument. Diese interaktive, partizipative Theatermethode, die auf den sozialen Wandel abzielt, bietet einen Schutzraum in dem der Zuschauer zum Schauspieler werden kann und in ihm – und perspektivisch im „wirklichen" Leben – Handlungsalternativen erproben kann. Im Forumtheater findet die nach Lewin als wesentliches Element der Veränderung verstandene Verbindung zwischen emotionaler Erfahrung und analytischer Distanzierung statt. Die Herangehensweise Reichs ist damit schlüssig und konsequent.
Die theoretische Einleitung der Autorin findet nachfolgend ihre Reflexion und Bezugnahme in der Auseinandersetzung über den ästhetischen Raum des Forumtheaters. Sie reflektiert, dass das Theater im „umkämpften Deutungsterrain" von Nachkriegsgesellschaften Konflikt verstärkend wirken kann und stellt den „Joker" sowohl als Mediator zwischen Bühnen- und Zuschauerraum als auch als innehaltenden Erzähler vor, der dieser Konfliktverstärkung entgegenwirken kann. Reich analysiert konkret drei Theateraufführungen, die in Zusammenarbeit mit der libanesischen NGO „Al Boued Amtar" in einem Workshop-Prozess mit 14 Jugendlichen, die unterschiedlicher Konfessionen zugehörig sind und aus verschiedenen Regionen des Libanons kommen, präsentiert wurden.
Das Forschungsprojekt wurde zeitnah zum „Sommerkrieg 2006", d. h. während einer akuten Krise in Beirut initiiert. Die Autorin, die Anleiterin der Methoden des Theaters der Unterdrückten (Facilitator) und Wissenschaftlerin zugleich ist, nimmt zum einen eine Aufführungsanalyse und zum anderen eine textbezogene Inhaltsanalyse der drei Aufführungen vor. Sie reflektiert ihre Rolle in diesem Projekt und führt aufrichtig an, welches ihre sprachlichen und kulturellen Grenzen in diesem, ihr „fremden" Kontext sind und worin die Chance als „nicht alles gesprochene verstehende" Beobachterin liegt.
Durch die qualitative Inhaltsanalyse des Stückes und die Analyse der Interventionen der Zu-Schauspieler wird herausgearbeitet, wie der Konfessionalismus unausgesprochen und implizit omnipräsent im alltäglichen Leben der Menschen ist, auch wenn durch die Interaktionen die Ablehnung eben dieser konfessionellen Orientierung sowie die Sehnsucht nach Verschwinden dieser zum Ausdruck gebracht wird. Reich zieht bestehende Diskussionen um den öffentlichen Raum heran, um die Aktionen und Reaktionen im ästhetischen Raum, der durch die Aufführungen entstanden ist, weitergehend zu analysieren. Sie arbeitet die Diskrepanz zwischen der Ablehnung des Konfessionalismus und dem tatsächlichen alltäglichen Verhalten heraus, die sie nicht nur im Stück und während der Aufführungen sondern im gesamten Workshop Prozess beobachten konnte. Das Phänomen „Konfessionalismus" wird in den Aufführungen nicht benannt, es ist nicht Gegenstand der dargestellten Dialoge. Unausgesprochen strukturiert es jedoch Beziehungen und Verhalten, da allein durch die Verwendung von Indizien (u. a. Namen, Gesten, Blicken, Herkunftsbenennungen) die konfessionelle Zuordnung erfolgt. Die Gültigkeit dieser Normen wird im Stück und in

den Interventionen nach Reich bestätigt und weiter verfestigt.
Reich präsentiert neun zusammenfassende Schlussfolgerungen, die sie aus der vorangestellten Analyse zieht. Sie geht im Rückblick auf die Theorien und Thesen noch einen Schritt weiter und abstrahiert Transformationsmöglichkeiten, die innerhalb einer konfessionellen Gruppe angestoßen werden könnten. Sie konstruiert einen Ansatz, der das „Wir Gruppengefühl", das „relationale Wissen" und die „humorvolle Flexibilität" als Potenziale einer Gruppe nutzen und Handlungsspielräume der Einzelnen innerhalb einer Konfession vergrößern könnte. Sie gibt damit einen Anstoß und eröffnet eine Perspektive, wie „die Geographie der Angst" im Libanon durch die Fokussierung auf das soziale Feld und den sich darin manifestierenden Köperhaltungen, innerhalb einer konfessionellen Gruppe erfasst und transformiert werden könnten. Darüber hinaus ordnet sie das Forumtheater als eine emanzipatorische sozialgeografische Forschungsmethode ein und zeigt auf, wie dieses interaktive Theater die sozialgeografische Forschung bereichern kann.
Hannah Reich gewährt dem Leser einen tiefen Einblick in implizite und subtile sozialräumliche Strukturierung durch den Konfessionalismus im Libanon, sie führt die Theorie des Aktionsforschers Lewins mit dem Ansatz Boals zusammen und stellt die wissensgenerierende und damit friedensbildende Kraft des Forumtheater-Forschungsprojektes vor. „Frieden stiften durch Theater" ist eine spannende und erkenntnisreiche Lektüre für Forscher und Praktiker im sozialen Feld; sie regt an, sich über die Grenzen der eigenen wissenschaftlichen und praktischen Verortung hinweg zu bewegen und das Potenzial des Performativen zu erfahren.

Linda Ebbers

Ömer Adıgüzel / Ute Handwerg / Gerd Koch (Hg. Ed.) Theater und community – kreativ gestalten! Drama ve Toplum – Yaratıcı Biçim Vermek! Deutsch-Türkische Kooperationen in der Kulturellen Bildung. Kültürel Eğitim Alanında Türk-Alman İş Birliği. Schriftenreihe Kulturelle Bildung Band 42, München: kopaed 2014, 485 Seiten, ISBN 978-3-86736-342-6

Der Band versammelt Beiträge über türkisch-deutsche Kooperationen im Bereich Theaterpädagogik und *drama education*. Durch persönliche Erinnerungen, Projektberichte und kultur- und bildungspolitische Überlegungen der Partner_innen entsteht insgesamt das Bild einer lebendigen und vielfältigen Zusammenarbeit zwischen Deutschland und der Türkei, die getragen wird durch das Engagement ganz unterschiedlicher Akteure und Institutionen (Praxis, Wissenschaft, Verbände). Die hier vorliegende, beeindruckende „Zwischenbilanz" wurde insbesondere durch die fast 30-jährige, enge Zusammenarbeit zwischen der BAG Spiel und Theater mit der türkischen Çağdaş Drama Derneği (ÇDD, Ankara Universität) ermöglicht; die Beiträge sind in deutscher und türkischer Sprache abgedruckt.
Eingangs schildern wichtige ‚Gründungsfiguren' von deutscher und türkischer Seite die Anfänge und die Fortentwicklung deutsch-türkischer Kooperationsstrukturen – darunter die „Mutter des kreativen Dramas" in der Türkei und der Mitbegründer des Instituts für Spiel- und Theaterpädagogik in Berlin, İnci San und Hans-Wolfgang Nickel. Bereits hier wird deutlich, wie viel Pioniergeist notwendig ist bei der Etablierung von Austauschprogrammen und neuer Curricula – und in der konkreten schulischen und außerschulischen Projektarbeit (früher genau so wie heute). Sedat Ince und Marlies Krause zum Beispiel berichten von der Theaterarbeit mit jungen Türkei-Rückkehrer_innen in den 1980er Jahren; dabei handelte es sich um eine Gruppe Jugendlicher, „die aus ihrer gewohnten Umgebung [in Deutschland, O. H.] herausgerissen worden war und in einer relativ fremden Kultur ein neues Leben beginnen musste." (77)
Für theaterpädagogische Praktiker_innen, die Workshops im internationalen Kontext planen, sind solche konkreten Praxiserfahrungen natürlich von besonderem Interesse. Ali Kirkar und Christiane Richers etwa schildern sehr eindringlich und ohne jede falsche Idealisierung, was bei einem Schultheateraustausch zwischen Hamburg und Istanbul gelang – und welche Schwierigkeiten sich bei dieser Begegnung ergeben haben. Das liefert hervorragendes Anknüpfungspotential für Folgeprojekte, zumal man das Hamburg-Istanbul-Projekt „Willkommen in meinem Alltag" in einer sehenswerten Reportage des Dokumentarfilmers Ulrich Raatz nachvollziehen kann, die dem Buch auf DVD beigelegt ist. Darüberhinaus ist es ein besonderes Verdienst des Buches, dass die Wahrnehmung der Projektarbeit nicht einseitig bleibt, sondern aus deutscher *und* türkischer Sicht dokumentiert und ausgewertet wird.
An diesem Beispiel lassen sich verschiedene Themen- und Problemstellungen internationaler Kooperationen festmachen: nicht nur wird hier deutlich, mit welchen organisatorischen (hier: kulturpolitischen) Rahmenbedingungen ein solches Projekt zu kämpfen hat (vgl. zur Visa- und Mobilitätsproblematik, Ute Handwerg in diesem Heft, S. 20). Auch werden durch die Evaluation die unterschiedlichen Erwartungshaltung (und Vorurteile) der Jugendlichen sichtbar. Und nicht zuletzt kann man unterschiedliche Ansätze und Arbeitsweisen der Spielleiter_innen beobachten. Verallgemeinernd kann man festhalten, wie wichtig die Reflexion der inter-, trans- und multikulturellen Perspektive und der damit verbundenen Anforderungen für theaterpädagogische Praxis im internationalen Kontext ist. Wer sich im Feld der Theaterpädagogik international verständigen will, wird konfrontiert nicht nur mit anderen, neuen Vorstellungsbildern, Konzepten und Arbeitsweisen, sondern mit Unterschieden bei der Verwendung von Begriffen, was jedoch nicht zu Verunsicherung führen sollte, sondern produktiv zu machen ist.
In vielen exemplarischen Beiträgen des Bandes werden die positiven pädagogischen Wirkungen von Drama und Theater hervorgehoben (und gefeiert), um seine gesellschaftsverändernde, utopische Kraft zu unterstreichen – aber auch um das „kreative Drama", wie die Spiel- und Theaterpädagogik in der Türkei genannt wird, als Methode und und Disziplin zu legitimieren und institutionell zu stärken. Jener Fachdiskurs, der in diesem Band entfaltet wird, bildet für die Fortentwicklung und den Ausbau entsprechender Handlungsfelder und für den türkisch-deutschen Austausch eine unverzichtbare Basis. In diesem Sinne ist das Buch zu verstehen als Aufforderung und als Beitrag, die Welt etwas besser zu machen. Nicht zufällig gipfelt es in einem Katalog, der ethische Selbstverpflichtungen für Theaterpädagog_innen beinhaltet. Diese Regeln und Vereinbarungen zu „professionellem Verhalten" in der Theaterpädagogik können als gemeinsamer Bezugspunkt und Übereinkunft bei internationalen Begegnungen durchaus hilfreich sein. Denn sie entsprechen dem eingangs formulierten Anspruch der Autor_innen, kulturelle Bildung als zivilgesellschaftliches Engagement zu begreifen, dh. durch Kooperationsprojekte „zur Gestaltung einer demokratischen und gerechten Zukunft" beizutragen.

Ole Hruschka

Hajo Kurzenberger, Miriam Tscholl (Hg.) Die Bürgerbühne. Das Dresdner Modell. Alexander Verlag Berlin 2014, 222 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 9978-3-89581-332-0

Dieser empfehlenswerte Sammelband beleuchtet die vielleicht wichtigste – weil auch kulturpolitisch folgenreiche – Neuentwicklung in der deutschsprachigen Theaterlandschaft der letzten Jahre. Zentrale Fragen dazu lauten: Warum braucht es Bürgerbühnen? Wie ist der immense Erfolg der Dresdner Bürgerbühne zu erklären? Welche besonderen Formate wurden dort entwickelt? Welche besonderen Darstellungsqualitäten bringen Nichtprofis in die Inszenierungen ein?
Am Anfang stand die wegweisende Idee des neuen Intendanten Wilfried Schulz, mit Amtsantritt im Jahr 2009 eine Bühne einzurichten, auf der nichtprofessionelle Akteure unter professionellen Bedingungen mitwirken. (Bei dieser Neugründung mögen auch die besonderen Voraussetzungen in Dresden eine Rolle gespielt haben, wo mit dem „theater junge generation" bereits ein verdienstvolles Kinder- und Jugendtheater als feste Größe etabliert ist.) Für die generationen- und mili-

euübergreifenden Bürgerbühnenprojekte – fünf große Produktionen pro Spielzeit – gelten am Dresdner Staatstheater eben jene Voraussetzungen „wie für alle anderen Inszenierungen auch" (Intendant Schulz): Sie werden betreut durch Regie, Dramaturgie, Öffentlichkeitsarbeit und alle anderen Abteilungen des Staatstheaters; sie müssen sich eben diesen künstlerischen Qualitätsansprüchen stellen, und sie sind über einen längeren Zeitraum (bis 2 Jahre) auf dem Spielplan. Dabei kann man sich leicht ausmalen, dass die Vorbereitung der Inszenierungen, die Entscheidung für ein Thema bzw. die jeweils anvisierte „Zielgruppe" sowie die Wahl eines passenden Produktionsteams ganz besondere Sorgfalt erfordert.

Vor diesem Hintergrund – aus dramaturgischer Sicht – ist das Buch denn auch besonders interessant, weil es ein weites Spektrum an Möglichkeiten der Stückentwicklung mit nicht professionellen Akteuren versammelt: Ausgangspunkt ist dabei natürlich die Maxime, „dass das auf der Bühne Dargestellte an die Privatperson angebunden sein muss" (Tscholl, S. 20). Eine Bürgerbühne macht im Kern also biografisches Theater. Ein biografisches Theater allerdings, das „geradezu darauf angewiesen [scheint], Stoffe, Sujets, Stücke, vor allem aber auch Spielweisen und Dramaturgien zu finden, die die schnelle Affirmation des Bestehenden oder Bekannten verhindern" (Kurzenberger, S. 135). Ganz gleich, ob die Dresdner_innen mit ihren Lebensgeschichten Anregungen liefern für junge Theaterautor_innen oder auf der Bühne mit Profidarsteller_innen konfrontiert werden („Alles auf Anfang!"), ob die Stückentwicklungen vom Heiraten handeln („Ja, ich will!"), vom Umgang mit Geld („Cash"), ob sie die Inszenierung von Weiblichkeit thematisieren („FKK") oder auf den (vermeintlichen) Rechtsextremismus in der sächsischen Provinz reagieren („Der Fall aus dem All") – die teils riskant kalkulierten Produktionen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie „das Widerständige, Nicht-Perfekte, Unkalkulierbare und Überraschende für die Inszenierung künstlerisch produktiv" zu machen suchen (Hinz, S. 108).

Für die Produktion „Ich armer Tor" *nach Goethes Faust* mit Dresdner Männern in der Midlife-Crisis zum Beispiel entwickelten Miriam Tscholl (Regie) und Hajo Kurzenberger (Dramaturgie) einen neuen Ansatz, kanonische Texte mit biografischem Material zu verbinden. Der Probenprozess orientiert sich hier nicht an einem selbstentwickelten Thema, sondern an einer berühmten Dramenvorlage, am „Mythos" Faust und seiner Aufführungsgeschichte. Dabei ist die „Überschreibung und Umdeutung" des klassischen Figurenpersonals „eine Fortschreibung ins Heute, geht aus vom Leben der Spieler, die ihre Biographie, deren Abstürze und Aufschwünge auf den Mythos Faust projizieren" (Kurzenberger, S. 35).

Es sind solche überraschenden Zugänge und gewitzten Ideen, die den Dresdner „Theatercoup" (Schulz) erklären – die Beiträge des Buches belegen dies eingehend und präzise. Es kommen aber auch die historischen und sozialen Zusammenhänge in den Blick, die diese Einrichtung ermöglicht haben und ihr aktuell Sinn verleihen. Die Entstehung der Bürgerbühne ist eingebettet in ein gesamtgesellschaftliches Klima, das ein existentielles Bedürfnis nach Partizipation, nach Selbstdarstellung und -erweiterung nährt. An der Bürgerbühne wird die Sehnsucht der Dresdner_innen befriedigt, sich auf der Bühne einmal anders „aufzuführen" – und das heißt auch: sich mit sich selbst und anderen Dresdner_innen neu bekannt zu machen. Die Bürgerbühne ist ein „Beziehungsstifter", wie der Audience Development-Fachmann Achim Müller feststellt, um an vielen kleineren und größeren organisatorischen und künstlerischen Entscheidungen und Stellschrauben zu zeigen, wie die Bürgerbühne „Teilnehmer an sich bindet und sie als Botschafter und Werber für Publikum in ihrem sozialen Umfeld gewinnt" (Müller, S. 171).

Doch alle guten Marketing-Rezepte und goldenen Regeln des Theatermachens, die zur Erfolgsgeschichte dieser neuen „Marke" beitragen, bieten keine Garantien bei Nachahmung andernorts. Fest steht lediglich: Eine solche Theaterarbeit setzt immer wieder neu die genaue und liebevolle Einlassung der Theaterleute auf einen Ort und seine Menschen voraus. Und es braucht wohl schlicht den Glücksfall einer vielfachbegabten künstlerischen Leiterin wie Miriam Tscholl, der es als Regisseurin und Theatervermittlerin zusammen mit ihrem Team gelingt, eine ganze Stadt zum Mitspielen zu verführen.

Die Bürgerbühne bringt allzu festgefügte Vorstellungen von „professionellem Theater" und „Theaterpädagogik" durcheinander, weil sie ein Mehr an Kunst für Laien bzw. Nichtprofis einfordert und zugleich eine höheres Maß an Öffnung und Zuwendung (Pädagogik!?) von den Theaterprofis beansprucht. Deshalb ist das Bürgerbühnen-Buch mehr als nur ein Nachschlagewerk für die 1500 (sic!) Mitwirkenden (auch wenn 290 farbige Abbildungen zum Schwelgen einladen). Als Zuschlag enthält es auch eine ordentliche Portion Theaterpolitik. Denn das „Dresdner Modell" will eine Ermutigung sein, also: Intendant_innen überzeugen. Nicht zufällig diskutieren am Ende des Bandes die beiden wichtigsten Intendanten im deutschsprachigen Raum, Ulrich Khuon und Wilfried Schulz, den Zugewinn und die „enorme Strahlkraft" (Gerhard Jörder, *Die Zeit*), die von dieser neuen Institution ausgeht. Dabei ist zwischen den Zeilen durchaus eine gewisse Vorsicht herauszulesen. Schließlich verliefe eine Veränderung und Erweiterung des Stadttheatersystems (und der dazugehörigen Ausbildungsstätten) in Richtung Bürgerbühnen sicher nicht reibungslos; dies zeigt sich übrigens auch am Freiburger (Gegen-)Modell, das Viola Hasselberg in ihrem Beitrag beschreibt. Wer auf dem Weg zu einer stärker „partizipatorisch" ausgerichteten „Bürgergesellschaft" die bundesweite, ja internationale Etablierung von Bürgerbühnen anstrebt, muss sich in zweifacher Hinsicht deutlich abgrenzen: zum einen vom Stadttheater alten Typs, das sich zu einseitig auf ein „Theater der Kunst" beschränkt; zum anderen von jenen Bereichen der Theaterpädagogik, die – weniger professionell ausgestattet und künstlerisch weniger „hochambitioniert" – für „das tägliche Brot der Vermittlungsarbeit" zuständig sind (Kurzenberger, S. 129).

Ole Hruschka

Sieglinde Eberhart und Marcel Hinderer, Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht. Ein Übungsbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co.KG 2014. 200 S. (ISBN 978-3-8252-40882)

Dieses praxisorientierte Übungsbuch für angehende Lehrer und Referendare befasst sich mit dem weiten Feld der Stimmbildung – unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen in einem sogenannten „Vielsprechberuf". Das hier vermittelte Wissen lässt sich grundsätzlich auf alle Sprechberufe im Bereich Unterricht, Anleitung und Coaching übertragen. Als Beispielsituation wird hier jedoch eben nicht theaterpädagogische Probenarbeit gewählt, sondern das Auftreten auf einem Elternabend, vor der Klasse oder die stimmliche Durchsetzungskraft in Turn- oder Schwimmhallen. Von einem Leser, der sich beruflich weit außerhalb schulähnlicher Strukturen bewegt, ist deshalb etwas Fantasie gefordert, für die Beispiele passendere Situationen zu erfinden. Inhaltlich treffen die Übungen jedoch immer auf den Punkt.

Das Autorenteam Sieglinde Eberhart und Marcel Hinderer setzt sich sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene mit der Physiologie von Stimme und Atmung, aber auch (im weitesten Sinne) der Rhetorik auseinander. Leitfaden zwischen den einzelnen Kapiteln ist die Entwicklung einer persönlichen Führungskompetenz in der Unterrichtsanleitung – vom sicheren Auftreten über eine klangvolle und belastbare Stimme bis hin zu einer deutlichen Aussprache und einem gekonnten Vorlesen.

Im Anschluss an die Einleitung des Buches, in der die besonderen stimmlichen und persönlichen Anforderungen des Lehrberufs diskutiert werden, vertiefen die Autoren die Themen Körperspannung, Körperhaltung und Atmung. Im ersten Drittel des Buches wird der Leser im Umgang mit Stimme und Atmung angeleitet und bekommt anhand zahlreicher Übungen die Möglichkeit, seine Eigenwahrnehmung zu schulen und sein stimmliches Potential zu erweitern. Es werden die sprecherzieherischen

Parameter betrachtet und in Übungen vertieft (Stimmein- und Absatz, Sprechstimmlage, Resonanz, Lautstärke und Stimmhygiene). Der anschließende Bereich der Artikulation erläutert relativ umfassend die Themen Dialekt, Hochdeutsch und Ausspracheregeln. Auch hier findet der Leser gut zusammengestelltes Übungsmaterial, in diesem Fall u. a. unterhaltsame Zungenbrecher, die Freude machen. Das Kapitel zum Thema Ausspracheregeln ist etwas zäh, wenngleich die Autoren sichtlich bemüht sind, diese eher nüchternen Aspekte übersichtlich und knapp zu strukturieren.

Der zweite Abschnitt des Buches widmet sich der Kunst des Vorlesens, denn: „Vorlesen will tatsächlich gekonnt sein." (S. 127). Wichtige und interessante Themen wie die Herstellung eines Zuhörerkontaktes, das bewusste Führen des Hörers über Betonung und Pausen sowie das umfassende Feld der Intonation werden besprochen und praktisch erprobt. Sehr ausführlich werden die Intonationsregeln vorgestellt und in Übungen vertieft, die dem Laien nicht nur viel Konzentration abverlangen sondern auch beim Lesen Durchhaltevermögen erfordern. Spannend dagegen sind die hilfreichen Tipps zur inneren Bildvorstellung, dem Umgang mit Subtexten bzw. eigenen Interpretationen. Abgerundet wird das Buch mit Hinweisen und Übungen zum Umgang mit Lampenfieber. Diese Tipps sind simpel und effektiv. Schließlich mögen es viele Menschen, strukturiert an die Hand genommen zu werden, wenn es um das Thema geht, Kontrolle zu bewahren in Situationen, in denen wir scheinbar die Kontrolle über uns verlieren, so wie die Erfahrung von Lampenfieber es uns lehren kann.

Im Anschluss folgen Übungen zur Körperwahrnehmung und zur so genannten Körperkompetenz, um die Führung im Unterricht hör- und sichtbar werden zu lassen. In diesem Kapitel werden alle Elemente noch einmal zusammengeführt, die im Einzelnen auf den vergangenen 150 Seiten im Vorfeld erprobt und vermittelt wurden. Einfach und schlichtweg sinnvoll ist auch die kleine Sammlung gehör- und stimmschonender Signale wie die Ruhehand, der bekannte „Leisefuchs" oder auch das „Klatschecho". Das letzte Kapitel beschäftigt sich auf 15 Seiten mit häufig gestellten Fragen aus dem Bereich Sprecherziehung. Ich bin mir sicher, dass der ein oder andere Leser sich einige dieser Fragen auch bereits einmal gestellt hat, beispielsweise: „Was kann ich tun, wenn ich trotz Heiserkeit sprechen muss?" (S. 192) oder „Was mache ich bei einem Blackout?" (S. 200) Viele der hier vorgestellten Übungen sind lang bewährte Klassiker aus der Stimmbildung; die Autoren tragen gut funktionierendes und praxisgeprüftes Übungsmaterial zusammen. Dabei erfinden sie das Rad der sprecherzieherischer Handlungs- und Wirkungsfelder zwar nicht neu, sie schaffen es aber, die relevanten Bereiche des Sprech- und Stimmcoachings meist kurzweilig und frisch zu vermitteln. Ein besonderes Bonbon sind die wenigen, aber gut recherchierten Übungstexte und das unaufdringliche Vermitteln von Fachvokabular. Theorie und Praxis stehen in einem sinnvollen und angenehmen Verhältnis.

Nike Andersen

Bormann, Hans-Friedrich; Brandstetter, Gabriele; Matzke, Annemarie (Hg.) (2010): Improvisieren: Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis. Bielefeld: transcript (Kultur- und Medientheorie).

Das Improvisieren boomt derzeit, ob in der Musik, im Theater oder aber im Management. Es wird gern, viel und auch kommerziell erfolgreich improvisiert. Und wo sich eine Praxis vollzieht, da greift auch bald der Arm der Theorie nach ihr, um präzise zu beschreiben, was sich da auf einer Bühne vollzieht. Das Improvisieren wird im vorliegenden Sammelband auf den kleinsten gemeinsamen Nenner „eine(r) Praxis des Umgangs mit dem notwendig und immer schon Unvorhersagbaren" (S. 14) gebracht, wobei die Paradoxien des Unvorhersagbaren in den drei Bereichen Kunst, Medien und Praxis – so der Untertitel – erfasst werden sollen. Die Beiträge beleuchten aus verschiedenen Blickwinkeln die Improvisation als ein Konzept in unterschiedlichen Künsten. Das Unternehmen geht auf eine Tagung im Jahre 2008 am Institut für Theaterwissenschaft der Freien Universität Berlin zurück.

Aus theaterpädagogischer Sicht ist vor allem der Beitrag „Der unmögliche Schauspieler – Theater improvisieren" von Annemarie Matzke hervorzuheben (S. 161–182): Um den ästhetischen Umschlagpunkt bei einer Improvisation aufzuzeigen, geht sie weit in die Theatergeschichte zurück, um dann zur Kernfrage zu kommen: Wann entsteht aus der Improvisation Kunst? Eine auf Wiederholbarkeit angelegte Inszenierung muss die in den Proben erarbeiteten Improvisationen fixieren. Sehr anschaulich und verständlich wird dieser Prozess vor dem Hintergrund verschiedener Schauspieltheorien erläutert. In den neun anderen Beiträgen wird das Improvisieren auch in der Musik, in der Literatur, im Film und im Tanz betrachtet, nachdem die Herausgeber Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter und Annemarie Matzke in der Einleitung Grundgedanken zum Improvisieren festhalten. Erfrischend wirkt der ausformulierte Vortrag des Musikers und Theoretikers Christopher Dell, der seine subjektiven Erfahrungen in Worte fasst.

Im theaterpädagogischen Denken wird das Improvisieren häufig mit dem Improvisationstheater (und hierbei vor allem mit dem Namen Keith Johnstone) gleichgesetzt. Diese eingeschränkte Sicht subversiv mit dem fundierten Rückgriff auf die Geschichte der Künste zu unterwandern, das ist das Verdienst der Aufsatzsammlung. Vor allem an Theorie interessierte Leser werden dies zu schätzen wissen. Wie man aber ganz ohne Rückgriff auf Johnstone, bzw. auf populäre Formen wie dem Theatersport, das Improvisieren in heutiger Zeit durchleuchten will, das lässt doch einige Fragen offen.

Maik Walter

Lösel, Gunter (2013): Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters. Bielefeld: transcript.

Ein wirklich unberechenbares Unterfangen, dem sich Gunter Lösel in seinem neuen Buch stellt. Es geht um die Kunstform des Improvisierens, genauer gesagt um das Improvisationstheater. Lösel wagt sich im Rahmen seiner Dissertation auf ein bekanntermaßen „theoriefeindliches" Territorium (S. 7). Sein Ziel besteht darin, die wenigen vorhandenen Theorieansätze zusammenzufassen und auf grundlegende Faktoren hin zu untersuchen (ebd.).

Im Zentrum der Arbeit stehen zwei Gedanken: Zum einen werden die in der Theaterwissenschaft viel diskutierten, prominenten Ansätze zur Performativität auf den Bereich der Improvisation übertragen. Zum anderen wird die Systemtheorie bemüht, um deren Anwendbarkeit auf die Improvisation zu überprüfen. Ein durchaus origineller Denkansatz. Besonders innovativ ist die Anwendung der insbesondere in der Performativitätsforschung etablierten Beschreibungsmethodik, der so genannten Aufführungsanalyse. Die Schwierigkeit einer solchen Analyse besteht beim Improvisationstheater darin, dass sich nicht an einem schriftlich fixierten Text orientiert werden kann wie in „gewöhnlichen" schrifttextbasierten Theatervorstellungen. Lösel entwickelt aus den vier ausgewählten Aspekten des Performativitätsansatzes (1) leibliche Kopräsenz von Spielern und Zuschauern, (2) Materialität, (3) Semiotizität und (4) Ereignishaftigkeit (S. 259 f.) eine Theorie des Improvisationstheaters. Das alles klingt nach einem großen Theoriegebäude und das ist es auch. Wer bewährte und neue Spielvorschläge für die Improvisation erwartet, wird die 344 Seiten schnell enttäuscht aus der Hand geben. Das erwartet ein Leser auch nicht von einem Buch aus dem Bielefelder transcript-Verlag, der sich in den letzten Jahren für seine gehaltvollen – und dabei erstklassig typografisch gestalteten – Bücher, die die theoretischen Diskurse der Gegenwart einfangen, einen ausgezeichneten Namen gemacht hat.

Aber auch Theorieallergiker können aus dem Buch viel mitnehmen. Zunächst räumt die aufgezeigte Geschichte des Improvisationstheaters mit einigen nicht nur in vielen improvisierenden Köpfen verbreiteten Vorurteilen auf: Nicht erst mit Keith Johnstone beginnt die Theaterform. Während der Lektüre bekommt man fast Mitleid mit dem armen Jacob Levy Moreno, der in den

1920er Jahren den improvisierten Kampf mit dem Sprechtheater in Wien aufnimmt und dabei kläglich scheitert (S. 65 ff.). Lösel gelingt es in seinem Buch, die großen historischen Linien des Improvisationstheaters herauszuarbeiten, Themen und Begrifflichkeiten abzugleichen und so genannte Metathemen zu extrahieren. Hierzu gehören unter anderem das Unbewusste, die Emergenz und der Zufall. Elemente, die eine improvisierte Aufführung erst entstehen lassen. Wichtig ist Lösel vor allem die Emergenz, d. h. die Eigenschaft von Systemen, aus dem Nichts ohne Plan etwas hervorzubringen. Sie spielt im systemtheoretischen Teil eine besondere Rolle und wird dort ausführlich beleuchtet. Lösel kann sogar Einflüsse des systemtheoretischen Denkens bei den „Klassikern" des Improvisationstheaters nachweisen. Für die oben erwähnten Allergiker gewinnbringend sind zudem die Passagen über die jedem Improspieler bekannten Regeln wie beispielsweise das Annehmen von Spielangeboten (S. 106). Lösel diskutiert Basisregeln, Regeln zum Geschichtenerzählen und zu den Haltungen der Improspieler und belegt diese auch mit den entsprechenden Quellen. Das ist Kärnerarbeit in einer Community, die den Gedanken der *open source* lebt und in der Gedanken kooperativ entwickelt werden, so dass Zuschreibungen zu Urheberschaft in vielen Fällen nur schwer möglich sind. Lösel beherrscht jedoch sein philologisches Handwerk und fängt somit das chaotische Spiel ein.

Maik Walter

Dimiter Gotscheff. Dunkel das uns blendet. Arbeitsbuch 2013. Hrsg. von Dorte Lena Eilers, Claus Caesar und Harald Müller. Inklusive Film-DVD „homo ludens" – Ein Gotscheff-Porträt von Ivan Panteleev. Sonderheft 7/8 von Theater der Zeit in Kooperation mit dem Deutschen Theater Berlin. Berlin: Theater der Zeit 2013. [176 S., ISBN 978-3-943881-56-1]

Mit Gotscheffs Tod verliert das deutsche Theater einen der letzten großen Theaterregisseure der älteren Generation; zudem ist er einer der wenigen, der Heiner Müllers Theatertexte verstanden und lebendig gehalten hat, gerade auch in Zusammenarbeit mit Mark Lammert (siehe die Rezension zu Mark Lammert: „Bühne Räume Spaces").

Der Band enthält ein langes, sehr aufschlussreiches und intensives Interview mit Gotscheff und ‚seinen' Schauspielern Samuel Finzi und Wolfram Koch (9 S.), vier kurze Texte zu Gotscheffs Theaterarbeit („Bulgarische Anatomie", 10 S.), 15 Beiträge zu sechs wichtigen Inszenierungen von Gotscheff (90 S.), und 16 „Begegnungen" mit ihm (30 S.), ergänzt durch eine „Übersicht der Inszenierungen von Dimiter Gotscheff". Die großformatige Publikation ist reich bebildert mit sehr guten Szenenfotos von Gotscheffs Inszenierungen. Hinzu kommt die DVD, die sehr aufschlussreich in Bezug auf Gotscheffs Theaterarbeit ist und Szenenausschnitte vor allem aus „Die Perser" und „Die Hamletmaschine" zeigt.

Die vier Texte zu Beginn ermöglichen eine erste Annäherung an den Regisseur Gotscheff, auf die dann chronologisch zunächst die Auseinandersetzung mit „Zement", Gotscheffs letzte Inszenierung (2013), als „Liebesgeschichte" voller „Musikalität" (Kammerer) folgt. Weiter geht es mit Handkes „Immer noch Sturm" (2011) und „Die Perser", (2006 + 2009), ein „Theater als denkendes Sprechen", mit unpathetische(r) Präzision" (Lehmann/Varopoulou) und mit Blick besonders auf die Zusammenarbeit mit Mark Lammert. „Quartett" (1986) steht für Gotscheffs „Ankunft" in der damaligen Bundesrepublik, „Philoktet" (1982) für die bulgarische Perspektive und „Weiberkomödie" (1977) für die Erinnerung an das DDR-Theater. Die Skizzen, Porträts und kurzen Erinnerungen unter dem Titel „Begegnungen" liefern ‚Blitzlichter' und atmosphärische Situationen und runden das Bild dieses außergewöhnlichen Regisseurs ab. Es ist sehr verdienstvoll, dass nach „Das Schweigen des Theaters – der Regisseur Dimiter Gotscheff" von 2008 eine zweite Publikation sich mit diesem Regisseur beschäftigt, dessen Theaterästhetik auch für Spielleiter und Theaterpädagogen von großem Nutzen sein kann.

Florian Vaßen

Mark Lammert: Bühnen Räume Spaces. Herausgegeben und mit Texten versehen von Ulrike Haß. Berlin: Theater der Zeit 2013 [232 S., ISBN 978-3-943881-55-4]

In dieser großformatigen Publikation stellt Mark Lammert in hervorragender Farbfoto-Qualität seine Bühnenbilder – oder besser: Bühnenräume – von 25 Inszenierungen an verschiedenen Theatern in Europa (Berlin, Stuttgart, Hamburg, Lissabon, Genf, Paris, Montenegro, Epidauros) aus der Zeit von 1993 bis 2011 vor, davon mehr als die Hälfte produziert in unterschiedlichen Zusammenhängen mit Heiner Müller. Berühmte Inszenierungen wie Müllers „Duell / Traktor / Fatzer" oder Gotscheffs „Die Perser" werden nochmals optisch vergegenwärtigt. Haß liefert dazu 7 Texte auf Deutsch und Englisch (insgesamt ca. 80 S.). Nach einer guten Einführung unter dem vielsagenden Titel „Der Raum spielt" kommentiert sie die Arbeiten von Lammert zu jeweils einzelnen Inszenierungen, insbesondere die Zusammenarbeit mit Heiner Müller bei „Duell / Traktor / Fatzer" („Rückwärts in die Gegenwart"), mit Jean Jourdheuil („Im Spiegel wohnen"), mit Dimiter Gotscheffs *Ödipus*- („Zukunftsvergangenheit") und *Perser*-Inszenierungen mit der berühmten „gelben Wand" bzw. dem „Blau in Epidauros" sowie die Bearbeitung von Godards *La Chinoise* als „Gelbes Meer" an der Volksbühne. Diese Analysen ergänzen die Fotos sehr gut und ermöglichen den Leser_innen eine intensive Auseinandersetzung mit diesen spezifischen Theaterräumen.

Lammert produziert keine traditionellen Bühnenbilder, er gestaltet Räume, auch musikalische, er verwendet Tücher, Stoffe und Hüllen in ihren dynamischen Bewegungen, Wände als Flächen, Materialien als Kraftzentren, Farben in zumeist greller Klarheit – vor allem blau, gelb, rot – und Licht bzw. Beleuchtung sowie Körper in Bewegung und Rhythmus im „Spielraum". Lammerts szenische Arbeit wendet sich gegen die illusionistisches Bühne und die „illustrierende Abbildung" (Haß). Neben den eigentlichen Bühnenfotos finden sich drei „Arbeitsbücher", in denen Lammerts Arbeitsweise, seine „Suchbewegung" und sein „rhizomatisches Denken" (Haß) nachvollziehbar werden.

Dieser Bildband bietet eindringliche Theater-Bilder, er beeindruckt durch seine große Anschaulichkeit. Die äußergewöhnliche ästhetische Qualität dieser „Bühnen Räume" steht für ein experimentelles Theater, das auch für Theaterpädagog_innen sehr anregend sein kann, besonders weil sichtbar wird, dass leere, oft dunkle Räume zusammen mit Farbakzenten, ein gelbes Tuch, eine blaue Stele, ein rotes Quadrat, zu einer großen „Variabilität und spielerischen Freiheit" (Haß) führen und so im Theater (auch von Amateuren) von großer Bedeutung sein können.

Florian Vaßen

Matthias Naumann/Michael Wehren (Hg.): Räume, Orte, Kollektive. Berlin: Neofelis 2013 (Mülheimer Fatzerbücher 2). [220 S., ISBN: 978-3-943414-13-4]

Der „Jahrhunderttext" *Fatzer* gewinnt weiterhin an Bedeutung – in der Theaterpraxis und in der theoretischen Diskussion: Nach *Kommando Fatzer* als erstem „Fatzerbuch" (2012) folgt nun 2013 das zweite „Fatzerbuch", in dem es vor allem um Räume, Orte und Kollektive geht. Auf vier eher theoretische Texten folgen in einem zweiten deutlich umfangreicheren Teil die Darstellung von drei Theaterprojekten zu *Fatzer*, die u. a. auch bei den „Zweiten Mülheimer Fatzer Theater Tagen" präsentiert wurden.

In den Reflexionen zu *Fatzer* geht es in dem ersten Text von Heubach und Ruda um Fragment und Experiment, um „die notwendige Unmöglichkeit" (S. 31) des Realen, das über Inhalt und Form hinausgeht. Der Text „Fatzer besetzen!" von Sandfest konzentriert sich auf Kartographie, Topographie und auf „Konstellationen zwischen Haltung und Körper, Körper und Sprechen, Körper, Sprechen und Raum" (S. 38 f.) als Suche und Bewegung. „Diese Orte sind nicht einfach da, es ist eine ständige

Aktivität“ (S. 40), wie man es vor allem in der Choreographie und der Performance findet.
Wehren untersucht im dritten Beitrag „Brechts Erprobung und Erkundung unterschiedlicher Formen des Kollektiven und Politischen“ (S. 64), dabei vor allem das komplexe Verhältnis von Individuum und Kollektiv, von Kollektiv und Menge, Masse und Plebs sowie den Widerspruch von disziplinierter Revolution und spontaner Revolte der Masse; „der Textkörper des Fragments selbst“ ist dabei „ebenso zerrissen wie das Kollektiv und seine Formen“. Die „‚Multitude‘“ entspricht dem „Rhizom“ als „ein enthierarchisiertes Wuchern neu kombinierbarer Textteile“ ohne „auktoriale(n) Kontrollinstanz“ und „Autor-Subjekt()“ (S. 65). In einem „Pädagogium“ (Brecht) als „theatrales Versuchslabor“ (S. 66) üben die Agierenden und Spielenden, indem sie entsprechend der beiden Chöre (Brecht, Werke 10.1, S. 477 und 10.2, S. 1132) und den „zweierlei Anleitungen für die Spieler“ im „Fatzerkommentar“ (Brecht, Werke 10.1, S. 515) unterschiedliche Haltungen einnehmen, denn: „Ich, der Schreibende“, sagt Brecht, „muß nichts fertig machen. Es genügt, dass ich mich unterrichte. Ich leite lediglich die Untersuchung und meine Methode dabei ist es, die der Zuschauer [Akteur, Spieler – F. V.] untersuchen kann.“ (Ebenda, S. 514) Fischer schließlich untersucht im vierten Beitrag Fatzers Gänge durch eine „Topographie des Dazwischen“ (S. 76), d. h. zwischen „noch nicht“ und „schon nicht mehr“ (S. 78).
Der Praxis-Teil beginnt mit Tore Vagn Lids norwegischem *Fatzer*, inszeniert in Bergen 2012, ein musikdramaturgisches Experiment mit dem Fatzer-Material. In seiner Bearbeitung betont er das Beckettsche Warten zwischen Desertion und Todesszene („nach uns kommt nichts!“), die komplexe Form des Egoismus und die Widersprüche zwischen Zerstörung und Leben, dem Politischen und dem Existentiellen. Die Entleerung postmoderner Selbstthematisierung wird ebenso diskutiert wie der pessimistische Grundton und das „politische Ohnmachtsgefühl“. Ergänzend dazu präsentiert Ragnhild Freng Dale Inszenierungen von „Brecht im heutigen Norwegen“.
Die Gruppe LIGNA hat eine Inszenierung mit dem Titel “Wessen Stadt ist die Stadt? Ein Aufstand“ (Uraufführung 6.10.2011) entwickelt (S. 123–149), bei der in vier Räumen, „Mülheim heute“, „Der historische Raum: die Unruhen im April 1923“, „Der poetische Raum: Fatzers Gang durch die Stadt Mülheim“ und „Der Raum des Radios“ mit dem *Fatzer*-Fragment gearbeitet wird. Aufführungsfotos, zahlreiche historische Dokumente über die revolutionäre Situation in Mülheim sowie ein Auszug aus dem Text zeigen anschaulich, wie LIGNA den poetischen Text sowie die historische und aktuelle Situation miteinander verbindet.
Am umfangreichsten ist die Darstellung von René Polleschs *Kill your Darlings! Streets of Berladelphia* (S. 151–219, mit Fotografien der Inszenierung). Auf ein sehr intensives und aufschlussreiches Interview mit dem Hauptdarsteller Fabian Hinrichs, folgt eine Analyse von Tim Schuster und schließlich der Abdruck des Textes von Pollesch, so dass die Leser_innen ein sehr guten Eindruck von diesem Theater-Experiment erhalten. Schuster macht klar, dass Pollesch zwischen Kitsch und Politik eine spezifische Doppelbödigkeit entwickelt, die sich vor allem „die Frage nach der Möglichkeit von Gemeinschaft“ (S. 177) stellt, über ein „‚Wir als reine Addierung von Ichs‘“ (Pollesch, S. 186) hinaus. Dazu stellt Pollesch Brechts *Fatzer*, in Form der „Theorie des Gestus – offensichtlich als Zitat ausgestellt“, „zur Verhandlung“ und versucht sie räumlich konkret „weiterzudenken“ (S. 180). Fabian Hinrichs, die Turner_innen als stummer Chor und das mit vollziehende Publikum, d. h. alle Akteure, suchen das, was fehlt, „‚etwas, dass wir noch nicht kennen‘“ (Pollesch, S. 200).
Dieses zweite „Fatzerbuch“ liefert nicht nur neue Perspektiven auf Brechts *Fatzer*-Fragment, es stellt auch aktuelle experimentelle Inszenierungen vor und bietet interessante Blickwinkel auf den Raum als aktiven Ort im Theater.

Florian Vaßen

Susanne Diehm: Hannahs fabelhafte Welt des Kreativen Schreibens. Roman. Berlin, Strasburg, Milow (Schibri), 2013, 196 S.
Jürgen Hofmann: Schere, Stein, Papier. Essays zu Theater, Schreiben, Komik. Berlin (Pro Bussiness) 2014, 344 S.

Heidi von Plato: Das verschwundene Manuskript. Ein Georg-Büchner-Roman. Berlin (Anthea) 2013, 195 S.

Das Heft 60 der *Zeitschrift für Theaterpädagogik* hatte den Schwerpunkt: „Kreatives Schreiben. Impulse – Methoden – Variationen“. Auf drei frisch erschienene Bücher soll an dieser Stelle hingewiesen werden: Sie ergänzen und erweitern das Thema Kreatives Schreiben in der Theaterpädagogik vielfältig – eben kreativ:
Susanne Diehm (Lehrerin im Biografischen und Kreatives Schreiben M. A., Kunst- und Kreativtherapeutin, langjährig tätig als PR-Managerin) liefert mit ihrem Buch mindestens dreierlei: a) einen Roman, in dem eine Intrige aufgedeckt wird (der Krimi lässt grüßen – auch „eine erotische Enthüllung“ wird versprochen), b) wir finden Kapitel zur fachlichen Ermutigung im Kreativen Schreiben (ExpertInnen geben Auskunft), c) der Roman kann wie ein gut komponiertes *Drehbuch* gelesen werden. Der Drehbuch-Autor und -Theoretiker Richard Blank verlangt von einem Drehbuch: „Ein Gegenstand, der, aus unterschiedlichen Blickwinkeln, in verschiedenen Zeiten gesehen, in einzelne Teile zerlegt und zusammengesetzt

als *ein* Bild erscheint. Und dieses eine Bild erweckt bei den vielen Teilen nie den Eindruck von Beliebigkeit“ (in: Drehbuch. Berlin, Köln 2011, S. 113). Und – wie es der Zufall so will – der Roman von Susanne Diehm hat einen „ANHANG. Interview mit einem ‚echten‘ Intrigen-Drehbuch-Coach“ (S. 189–194). Meine – sehr spezielle – Leseempfehlung: man / frau lese diesen Roman einmal (kreativ) in umgekehrter Kapitel-Anordnung – also gewissermaßen in einer subjektiven Neu-Montierung – ein anderes Verständnis von *Dreh-Buch*; und getreu der Bemerkung von Kurt Schwitters zur „Anna Blume“: „Weißt Du es Anna, weißt Du es schon / Man kann Dich auch von hinten lesen“ (siehe den Namen der ‚Heldin‘ dieses fabelhaften Romans) ...
Jürgen Hofmann hat lange Jahre den Studiengang „Szenisches Schreiben“ an der Universität der Künste Berlin geleitet. Der mittlere Teil seines Buches (S. 139–233) ist nicht zufällig dem SCHREIBEN gewidmet: „Kann man Schreiben lernen?“, „ABC des szenischen Schreibens“, „Schule des Schreibens“, „Der Autor und die Welt“. Das wird nicht technisch, verkürzt schreib-methodisch geboten, sondern ist eingebettet in vier weitere Themenfelder: THEATERTHEORIE, DRAMATURGIE, KOMÖDIE, THEATERGESCHICHTE. Jürgen Hofmanns Zugriff ist immer sehr direkt, in den Diskussionen stehend, also als kritisch-fachlicher Zeitgenosse. Er bleibt sich gewissermaßen wissenschafts-rhetorisch treu, denn 1981 schon legte er sein „Kritisches Handbuch des westdeutschen Theaters“ vor. Hofmann ist ferner jemand, der selber als Theater- und Hörspiel-Autor seit 1977 die künstlerische Landschaft bereichert hat. Unter Ziffer 16 seiner „Schule des Schreibens“ (bestehend aus „Erinnerungen, Impressionen, Überlegungen“) heißt es, dass als „ein Prüfstein für die Aufnahme von BewerberInnen“ zum Studium des Szenischen Schreibens war: „ob ihr Schreiben, wenigstens der Zielsetzung nach, als Suchprozess erkennbar

war, als Ausdruck von anders nicht Gewusstem und als auffällige Geste des Subjekts" (S. 193). Der Autor und Hochschullehrer Jürgen Hofmann verfährt selber so. Wenn ich es richtig sehe, ist ihm Georg Büchner immer wieder (s) ein Gewährsmann für literarische, wissenschaftliche, publizistische wie politische Haltung: „Georg Büchner, das ist seine herausragende Leistung, hat die miserablen gesellschaftlichen Zustände seiner Zeit nicht nur wachen Auges wahrgenommen und zur Sprache gebracht. Er hat sie auch zu ändern versucht. Nicht durch Theater – dort erschienen seine Stücke ohnehin erst ein Jahrhundert später – nein: durch praktisches politisches Tun. Mit dem *Hessischen Landboten* nimmt der Dichter journalistisch Partei, agitatorisch: für die Hütten, gegen die Paläste." (S. 227) Und an anderer Stelle: „Büchner! Georg Büchner starb mit nicht einmal 23 Jahren … Und Hochhuth kann 100 werden – niemals wird er nur einen einzigen Satz hervorbringen wie *Danton, deine Lippen haben Augen …* " (S. 219).

Heidi von Plato (Autorin von Romanen, Hörspielen; Dramaturgin und Regisseurin; Schreib-Dozentin) geht einem verschwundenen Theater-Manuskript Georg Büchners über den Renaissance-Dichter Aretino nach. Aretino, ein rebellischer, kirchenkritischer *uomo libero: „Der Steiß eines Kardinals ist klüger als sein Kopf"*, so wird er im Roman zitiert, und die Autorin Heidi von Plato fährt fort. „Herrlich die Szene (Büchners, Anm. gk), die im Freudenhaus spielt. Herrlich die Szene, in der Papst Leo X untröstlich ist über den Tod seines Lieblingselefanten und erst Aretinos komisches Testament des Elefanten …" (S. 193). Hier schon wird deutlich der lapidare Duktus der Autorin – auch sichtbar in der prägnanten Kürze der 36 Kapitel ihres Buches, z. B. Kapitel 18, zur Gänze zitiert: „Nehmen wir an: Peppi hatte nur geträumt, Büchners Manuskript in die Ill geworfen zu haben. / Daraus folgt: Büchners Manuskript über Aretino blieb in seinem Koffer. / Draus folgt: Mit seinem letzten Theaterstück im Gepäck fährt er nach Zürich. / Nehmen wir an: Büchners Manuskript über Aretino wird in Zürich abhanden kommen." (S. 91) Der Roman liefert zugleich kultur- und lebens- und beziehungs-geschichtliche Details: „Georg Büchner und seine Zeit" (so Hans Mayers Buchtitel von 1972) werden sichtbar: Seine Verlobte Minna als Mitwirkende unter Bedingungen des Exils; Einblicke in eine Theaterkultur: „Das Automatentheater sollte auf dem Markplatz stattfinden. Aber als Minna und Schorsch (Büchner, Anm. gk) eintrafen, gab es keine Buden … Von einem Automaten als Schlaffseiltänzer war die Rede … Von einer Pantomime zwischen einem alten Wiener Kellner und dem Bajazzo … Was für faszinierende Maschinen! Besonders eindrucksvoll sei der automatische Schreiber gewesen, der seine Feder in die Tinte tauchte, sie abschüttelte und Worte aufs Papier setzte." (S. 21) Doch „von einem Mann erfuhren sie, dass die Polizei dem Besitzer des Automatentheaters verboten hatte aufzutreten, da er über keinen gültigen Ausweis verfügte und daher das Land verlassen müsste. / Büchner empörte sich … Minna zog Schorsch mit sich fort, um eine Eskalation zu vermeiden." (S. 21 f.) Büchner selbst „war … nur ein geduldeter Flüchtling mit vorläufigem Bleiberecht und wartete auf seine Unbedenklichkeitsbescheinigung." (S. 23) „Das Theaterstück über Aretino, an dem er bis zu seinem Tod gearbeitet hatte, blieb verschollen" (S. 194), so endet Heidi von Platos Roman. Und: *„Leonce und Lena, Woyzeck* und *Aretino* … alle Theaterstücke besaßen einen Anfang, aber kein Ende" (S. 77).

Gerd Koch

Richard Faber (Hrsg.): Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungsheime in Schöner Literatur. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2013, 323 S.

Petra Moser: Nah am Tabu. Experimentelle Selbsterfahrung und erotischer Eigensinn in Robert Walsers „Jakob von Gunten". Bielefeld (transript) 2013, 176 S.

„Eine der lebhaftesten öffentlichen Debatten der Jahre 2010/11, die noch keineswegs abgeschlossen ist, betraf die Internats- und Fürsorgeerziehung, über den Anlass erst kurz zuvor aufgedeckter Missbrauchs-Fälle in ganz unterschiedlich ausgeprägten Bildungs- und Erziehungseinrichtungen hinaus", so leitet der Herausgeber Richard Faber seinen Sammelband ein, der vertraut macht mit „Totalen Institutionen", die sich als „gute Policey" häufig genug selbst-miß-verstanden (vgl. den Beitrag von Olaf Briese in diesem Band zu „Berliner Waisenasyle(n), Arbeitshäuser(n) und Kadettenanstalten der Frühen Neuzeit"). Es geht um die Wi(e)derspielung solcher Institutionen namentlich in der sog. Schönen Literatur. Zur Kadettenhaus-Literatur findet sich der Bezug auf Rilke, Musil und auf das „jugendliterarisches Genre vom Wilhelminismus bis zum Nationalsozialismus". Die „Klosterschul- und Konvikt-Literatur" zeigt sich etwa in „Thomas Bernhards autobiographischen Texten". Die Landerziehungsheime werden in Zusammenhang mit „Goethes Pädagogische(r) Provinz und ihre(r) Rezeption im 20. Jahrhundert" gebracht. Der Herausgeber geht zurecht „von einem höchst fruchtbaren Wechselverhältnis von Theorie und Belletristik aus: Schöne Literatur besitzt spezifischen, kaum ersetzbaren Erkenntniswert für gesellschaftliche Wirklichkeit, noch oder gerade dort, wo sie kruden Naturalismus und Poetischen Realismus hinter sich lässt. So kann z. B. phantasierte Anstalts-Architektur à la de Sade zum vorzüglichen Erkenntnisschlüssel Totaler Institutionen werden, nicht anders als Science Fiction-Romane in Art von Kazuo Ishipuros 'Never let me go' (der auch verfilmt worden ist)" (S. 9). Der Sammelband endet mit zwei poetischen Selbstzeugnissen: „SCHWARZBACHBETT. Ein unpublizierter Schauspieltext" und „Gesegnete Mahlzeit. Eine Klosterschulepisode".

„In Totalen Institutionen werden Proben und Strafen: alle nur möglichen Demütigungen und Entwürdigungen *veralltäglicht* … Solche Institutionen sind mehr oder weniger rigide Disziplinierungsunternehmungen, bis zur völligen Unterwerfung und/oder Umgestaltung des Selbst hin; dieses soll ‚sich selbst in der Weise … steuern', dass es leicht ‚zu verwalten' und/oder zu *gebrauchen* ist" (so Richard Faber, S. 15, mit Bezug auf Erving Goffman).

Petra Moser legt in solchem Kontext stehend eine sorgfätige, exemplarische Untersuchung zu Robert Walsers 1909 erschienenen Roman „Jakob von Gunten" vor. Der „Titelheld und das erzählende Ich" entwirft „(d)as Projekt seines Lebens … gegen Schluss des Romans … Es reicht von einem knappen Rückblick auf die Kindheit bis an die Schwelle seines antizipierten Todes und ist eine einzige ruhige Absage an das Ideal einer starken Identität, an jene Entwicklung zu Größerem und Höherem hin" (S. 10). Robert Walser lässt es seinen Jakob von Gunten so sagen: „Wie glücklich bin ich, dass sich in mir nichts Achtens- und Sehenswertes zu erblicken vermag! Klein sein und bleiben. Und höbe und trüge mich eine Hand, ein Umstand, eine Welle bis hinauf, wo Macht und Einfluss gebieten, ich würde die Verhältnisse, die mich bevorzugten, zerschlagen, und mich selber würde ich hinabwerfen ins niedrige, nichtssagende Dunkel. Ich kann nur in den untern Regionen atmen" (S. 10). Jakob von Gunten wird in einer „Dienerschule" ausgebildet (gekonnte Subalternität ist das Lernziel) – und Robert Walser durchlief ein ähnliches Training. In einem Bericht aus dem Jahre 1901 heißt es zu den Bestandteilen des Unterrichts in einer Berliner Dienerschule, die durchaus Walsers Roman entsprechen: „Ich bewunderte die Phantasie der Lehrer sowie der Schüler. Sie mussten sich in alle möglichen Situationen hineindenken. Ein Diener musste sich einer Dame vorstellen – die betreffende Dame war ein Mann – oder er musste sich auf Reisen wähnen, mit einem Offizier, mit einem jungen Brautpaar, mit einer nervösen alten Dame; oder er musste Besuche anmelden, Bestellungen machen, grüßen, sich verbeugen, Thüren öffnen und was nicht noch alles" (S. 32).

Was hier noch wie ein Kabarett-Sketch erscheint, wird im Laufe des Romans in dieser Institution einer Dienerschule herrschaftlich-totalisiert, gewaltförmig erotisiert – angesiedelt in der Dynamik zwischen den beiden Polen:

„Die ‚Inneren Gemächer': der verschlossene Raum des weiblichen Geheimnisses" und „Das Kontor: der männlich dominierte Raum der Macht" (S. 96).
Petra Moser lehrt Entwicklungspsychologie und Sonderpädagogik in Zürich, und seit 1998 arbeitet sie auch als Kostüm- und Bühnenbildnerin für das Theater. Das sind zwei vorzügliche Ausgangsbedingungen für die Untersuchung des Lebenslaufs eines Jakob von Gunten. Ich will an dieser Stelle die Leistungsfähigkeit des theatralischen und szenischen Blicks betonen, über den die Autorin verfügt. Sie berichtet von einem „szenische(n) Interpretationsangebot" des als Roman vorliegenden Stoffes, das sie mit anderen Theaterleuten veranstaltet hat: „Zu diesem Angebot tragen das Spiel der Akteure, der Raum und seine Ausstattung bis hin zu den Requisiten in einer Weise bei, die nicht darauf abzielt, etwas unterhalb der Textebene Verborgenes aufzuspüren und als eigentliche Botschaft ins Licht zu heben. Es geht vielmehr darum, eine szenisch-räumliche Verdichtung vor Augen zu führen" (S. 113). Von der Leistungsfähigkeit eines Unternehmens, im ästhetischen Modus zu forschen (vgl. http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/aesth_ploration%202.0_Ausschreibung%20und%20Call%20for%20Papers.pdf), kann sich überzeugt werden an einer dreizehnminütigen Jakob-von-Gunten-Spiel-Sequenz unter: >http://vimeo.com/68847070 > „Zur Intensität der Wirkung sowohl der Theaterfassung als auch der Filmversion trug nicht unwesentlich bei, dass in ihr nicht der für jede theatralische Erfindung offene Bühnenraum gewählt worden war, sondern die seit über einem Jahrzehnt stillgelegte Männerabteilung einer Psychiatrie (siehe Totale Institution, Anm. gk). Diesen Raum zu finden und ihn bis ins Detail und bis in seinen Geruch hinein auszustatten, gehört zu den intensivsten Erfahrungen meiner bisherigen Theaterarbeit", schreibt Petra Moser (S. 117).
Die Autorin Petra Moser legt als Wissenschaftlerin und Künstlerin zugleich einen mehrfach belegten, sehr gekonnten Beitrag zur Leistungsfähigkeit von „Kunst als Schule der Aufmerksamkeit" vor – zum einen durch ihre entfaltende Lesart des Romans „Jakob von Gunten" (nah am Text) sowie durch das integrale szenische Forschungs-Laboratorium! Und: Der Roman selbst kann wohl als Beleg selbst-experimenteller Kunst der Aufmerksamkeit gelesen werden: Robert Walser als Forscher …

Gerd Koch

Marcel Felder, Mathis Kramer-Länger, Roger Lille, Ursula Ulrich: Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. Zürich 2013 (Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, im Vertrieb des Schneider Verlag Hohengehren), 231 S. (Großformat, mit zahlreichen Bildern)

Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen. Ankara 2011 < http://www.bag-online.de/start.html?/info.html >

Lars Distelhorst: Leistung. Das Endstadium der Ideologie. Bielefeld (transcript) 2014, 189 S.

Das an der PH Zürich aus großen Erfahrungen und vielfältigen Reflexionen entstandene „Studienbuch Theaterpädagogik" wendet sich primär an die im schulischen Kontext Tätigen, sei es zur szenisch-dramatischen, auch spielerischen Gestaltung von Unterricht, sei zur künstlerischen Aufführungspraxis innerhalb und außerhalb von Schulen. Und zusätzlich werden schulpädagogische Notwendigkeiten immer eingebettet in historisch-systematische Ableitungen und verschiedene Blicke, so dass keine billige Handreichungs-Literatur oder eine Gebrauchsanweisung entsteht, sondern ein Selbst-Studien-Manual, das die Kompetenz der Nutzenden ernst nimmt. Die klar gegliederten 7 Hauptkapitel sind: Einführung in die Theaterpädagogik – Felder der Theaterpädagogik – Theater spielen in der Schule – Theater – was ist das? – Arbeitsweisen – Aspekte einer theaterpädagogischen Grundhaltung – Planungsmodelle. Die Kapitel weisen in der Regel zusammenfassende Schaubilder auf. Und was besonders auffällt: Es zeigt sich, das die in dieses Buch aufgenommenen Fotos nicht Schnappschüsse und Gelegenheitsaufnahmen sind, sondern dass hier mit einem theaterpädagogischen Blick gesehen und fotografiert wurde. Es handelt sich um prägnante Detailaufnahmen, Bildausschnitte, die den geschriebenen Text nicht illustrieren, sondern ihrerseits besondere Dinge in den Fokus nehmen, d. h. die Leistungsfähigkeit der Sprache des Bildes wird genutzt. Gerade für eine sinnliche Kunst, wie das Theater, sind Bildmedien unverzichtbar. Meines Erachtens sollten theaterpädagogische Aktionen auch professionell in dieser Hinsicht von Anfang an begleitet werden.
Im Kapitel „Aspekte einer theaterpädagogischen Grundhaltung" heißt es: „Jedem theatralen Bildungsprozess liegen verschiedene Aspekte einer theaterpädagogischen Haltung zu Grunde; meist begleiten diese die Spielprozesse in selbstverständlicher Art und Weise. Sie widerspiegeln den persönlichen Ausdruck der Arbeitsweise und werden durch die individuellen Handschriften der Spielleitung auch unterschiedlich gewichtet. Sie sind geprägt vom Welt- und Menschenbild der Spielleitung und zeigen sich in diversen Facetten im praktischen Schaffen" (S. 192). Auch vor solchem Hintergrund wurde im Jahre 2011 ein „Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen" formuliert, dass mittlerweile in verschiedenen Sprachen vorliegt: Deutsch, English, Turkiye, Italiano, ελληνικά (Griechisch) und Hrvatski (Kroatisch). Es soll der weiteren verantwortungsvollen Professionalisierung dienen.
Das kreative Unternehmen Theater/Spiel- und Theaterpädagogik steht manches Mal in der Zwickmühle, sich unter Aspekten des zweck- und verwertungsrationalen Leistungsgedankens legitimieren zu müssen: Lohnt sich unser Tun als TheaterpädagogIn? Muss das sein? Fördert es das Erbringen von Leistungen oder steht es dem sogar entgegen? Lenkt es ab? Leistung muss sich wieder lohnen, das war (?) ein *slogan*. Aber was ist eigentlich Leistung? Im Jahre 2000 waren 71 % der Befragten der Meinung: Leistung bedeutet arbeiten. „Auf jeden Fall ist Leistung in aller Munde. Unbarmherzig greift sie aus der Wirtschaft (besser: Betriebswirtschaft, Anm. gk) auf alle anderen Lebensbereiche über, ist verantwortlich für Stress, Depression, Burnout, Ungerechtigkeit und doch der Nabel der Gesellschaft", aber, so schreibt der Sozialwissenschaftler Lars Distelhorst weiter: „Leistung ist ein Begriff …, der das Ziel bezeichnet, immer mehr Arbeit in zusehends geringerer Zeit aus Menschen heraus zu pressen" (S. 11).
Sprechen nicht auch wir manchmal noch von schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, von deren Leistungsverbesserungen und -verschlechterungen, von leistungsschwachen oder -starken Schulklassen? „Die Ziele der modernen Erziehung sind nicht allein (...) notorisch positiv, sie sind auch alle auf unaufhörlichem Fortschritt angelegt. Selbst Zielsetzungen wie ‚Selbstverwirklichung' nehmen in pädagogischer Umschrift den Charakter von Steigerungspostulaten an. Sie reflektieren auf Zuwachs, nicht auf Verlust, auf progressive Verbesserung, nicht auf Zerfall" (Jürgen Oelkers: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Weinheim/München 1985, S. 18; ich verdanke das Zitat der Untersuchung von Petra Moser: Nah am Tabu. Bielefeld 2013, S. 163)

Der Autor Distelhorst polemisiert gegen die Ideologie des Leistungsdenkens. Er verwickelt uns in umfassende Diskurse. Aber: „Was tun? Jenseits der Leistung" (S. 167 ff.)?
Was schlägt er vor? Diskurse um „einen recht verstandenen Nihilismus" (S. 168) an den Tag legen, in die Tat setzen: „Und als letztes muss – und dies vergessen die meisten selbsternannten Nihilisten – die Vorstellung abgelehnt werden, Nihilismus würde in dem Glauben an die Nichtigkeit aller Dinge bestehen und sei ein Bekenntnis zum Nichts. Konsequenter Nihilismus bedeutet heute ganz im Gegenteil das Eingeständnis, über keine feste Glaubens- oder Wissensbasis zu verfügen und offen für das Andere zu sein, da kein Grund besteht, es vorschnell abzulehnen. Die Offenheit für das Andere verhilft uns zu einer neuen Orientie-

rung auf kommende Utopien und zukünftig Formen von Gesellschaft, da der Horizont des Nihilismus zu einer Pluralisierung des Möglichen führen" (S. 169).
Zwei Bemerkungen meinerseits: Als der Begriff des Nihilismus ab Beginn des 18. Jh. im Deutschen gebräuchlich wurde, wurde er manches Mal mit „Neinismus" übersetzt (das erinnert mich an Bertolt Brechts widersprüchliche Kombination seiner Stücke „Der Jasager" und „Der Neinsager"). Und mir wäre es angenehm, statt so abstrakt und hohl von Leistung (Leistungserbringung) zu sprechen, einen *qualitativen* Begriff wieder in die Diskussion zu bringen, nämlich den von der *lebendigen Arbeit* gegenüber der toten (Leistungs-)Arbeit.
Der Autor Lars Distelhorst ist zu hören auf: http://www.ardmediathek.de/nordwestradio/radio-bremen-glauben-und-wissen?documentId=19717920

Gerd Koch

Jürgen Hillesheim (Hg.): Verfremdungen. Ein Phänomen Bertolt Brechts in der Musik. Freiburg i. Br., Berlin, Wien 2013, 454 S.

Dem von Jürgen Hillesheim vorgelegten Sammelband gelingt etwas Vorzügliches: Er zeigt die Wirkkraft eines Begriffs, der bei Theaterleuten und Literaturwissenschaftlern gemeinhin eng an das Schaffen des Autors und Stückeschreibers Bertolt Brecht herangeführt wird. Der Titel akzentuiert: Er spricht im Plural von „Verfremdungen" und er präzisiert im Untertitel „ein Phänomen Bertolt Brechts", und speziell fragt das Buch nach dem Aufscheinen dieses Terminus' und dieser Praxis „in der Musik". Also: Der Plural signalisiert eine Vielfalt des Verfremdens und zugleich macht der Band die Probe aufs Exempel in der Musik. Sehr legitimen und fruchtbar, wie das Buch in seinen 20 Beiträgen von 17 Autoren und nur einer Autorin (Vera Stegmann) zu zeigen in der Lage ist. Musik / Kultur und Verfremdung? So fern nun wieder nicht vom Schaffen eines Bertolt Brecht; denn wohl zu (fast) allen seiner Werke gibt es Musik von namhaften Komponisten, z. T. entstanden gar die Werke in Kooperation mit Musikern.
Auch sehr angemessen, gerade im Musikschaffen der Welt auf die Suche nach Verfremdungen zu schauen und vornehmlich auch zu hören! Zum Beleg zwei Zitate aus aktuellen Radio-Sendung-Ankündigungen: „Wer an Japan und seine Musik denkt, hat vielleicht die eindrucksvollen Töne des Kabuki-Theaters im Ohr, die ekstatischen Klänge der Taiko-Trommeln oder das zarte Sirren des Shamisen. Tatsächlich aber ist diese traditionelle Musik in Japan wenig populär. Allgegenwärtig und bestimmende Größe im japanischen Musikleben ist hingegen die klassische Musik Europas. Seit mehr als 150 Jahren stehen die Werke von Bach bis Brahms im Zentrum der japanischen Musikrezeption, ist Beethovens ‚Neunte' die heimliche Nationalhymne Japans und Mittelpunkt jeder japanischen Silvestergala. Schon in der Grundschule werden Kinder mit der westlichen Klassik vertraut gemacht, lernen Geige und Klavier statt Sho und Shakuhachi." (Deutschlandfunk / Deutschlandradio Kultur vom 30.5./1.6.2014) „Außerirdische sind … sind das maximal Fremde, das je nach gesellschaftlicher Stimmung ein politischer Gegner, ein Migrant oder ein Virus sein kann. Sie treten als Sinnbild für die unaufhaltsame Digitalisierung in Erscheinung oder reflektieren das Trauma des Terrorismus. Immer wieder hört man von vermeintlich echten Begegnungen mit Außerirdischen. Von seltsamen Flugobjekten, fliegenden Untertassen am Himmel und von Entführungen durch Aliens, die Experimente an Menschen vornehmen." (Deutschlandfunk vom 1.6.2014)
Bekanntes fremd machen und Fremdes bekanntmachen: das ist die Leistungsfähigkeit von Verfremden – als einer philosophisch-anthropologischen Größe (siehe die menschliche Fähigkeit zur Exentrizität, die keine Selbstaufgabe, sondern Kräftigung ist; siehe das nicht nur Wortspiel: ökonomisch-soziale und existentielle Entfremdung, z. B. in der Arbeit und/vs. Verfremdung solchen Tatbestandes als dialektisches Verhältnis: Verfremdung als Negation der Negativität von Entfremdung; siehe das Fremde als das – ganz – Andere oder als ein Gegenüber …)
Bertolt Brecht verwendet den Terminus „Verfremdung" wie den des „V-Effektes" (*alienation effect):* Letzterer erscheint mir ein eher produktions-*technischer bzw. -rhetorischer,* während ersterer eher ein produktions-*philosophisches* bzw. – *ethisches* Verhalten anspricht – und natürlich bei einem Dialektiker wie Brecht nicht voneinander zu trennen ist; meine Empfehlung: Es gibt ein „Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus" (HKWM), das vorzüglich und Brecht-freundlich gesonnen ist: AutorInnen aus diesem Kontext heranziehen!
Richtig ist, den Sammelband „Verfremdungen" zu nennen: der Plural, die Pluralität wird deutlich gemacht – über Brecht hinaus in der Musik und anderswo – und auch bei Brecht selber (es würde sich lohnen, einmal eine Untersuchung anzustellen, wie Brecht etwa zur Verfremdung im „Kleinen Organon", einem Buch für Studienräte, schreibt – und wie im „Messingkauf", einem Buch für KollegInnen, oder im diskursiven Modell seines „Fatzer"-Stoffes …).
Aus der Lektüre der Beiträge zu Verfremdungen einige Stichworte, die mir dessen Bedeutungsfeld konturierten: Allegorie; Rhetorik; Schmuggel; rauhe Stimme (siehe Roland Barthes); etwas befremdlich finden; Parodie-Verständnis in der Musik; zitieren in der Musik; Hermeneutik; Gegenentwurf; Ausnahme und Regel; Verstörung; Dialektik; Vielfalt; Verfremdung(en) ohne Brecht-Bezug; Verfremdungen heute auf der Bühne; Verfremdungen in der Fremde (zeitlich und / oder geographisch-kulturell); barocke Opern sind Kraftwerke der Gefühle vermittels Verfremdungen; verschiedene Gewerke kommen mit ihrem Eigensinn in einem Werk zusammen; Störungen als Neu-Klang; Singen als Verfremdung; nur wer sich verfremdet, bleibt ‚authentisch' und bei sich; ich = ein anderer; Ent-Täuschen durch Verfremden; Brechen! Brecht! = Imperative; Brüche und Risse als Chancen / Mittel zur Verfremdung; ‚fremd in der Fremde ist der Fremde' (so Brechts Lehrer Karl Valentin); literarisch-politisches Kabarett; Brecht: ‚Was nicht fremd ist, findet befremdlich!'; verfremden ist normal?!; clownesk-sein = verfremden können?!; Montage-Prinzip; die Erscheinungen durchstoßen & zum Wesentlichen, zu den Wurzeln kommen – aber: was sind Wurzeln?; Verfremden und Lachen …
Einem Sammelband in all seinen Beiträgen gerecht zu werden, ist auf schmalen Raum einer Rezension ein missliches Unternehmen. Deshalb hier m/eine Auswahl von Beiträgen, die speziell mich anregten. Ich nenne zuerst die Titel, die das Thematische anschlagen, und setze die Verfassernamen in die Klammer (nur *eine* Autorin findet sich im Sammelband: ein Zufall? Das wäre zu *gendern*: Ist Verfremden – noch – eine Kategorie, die sozial-geschlechtlich konnotiert ist?): „Verfremdung in der Musik? (Klaus-Dieter Krabiel); „Verfremdung. Hinweise zu einer Kategorie" (Josef Mančal); „Nur ein Bruch rechtfertig das Ganze. Anmerkung zum Denkmal Brecht" (Gerhard Koch); „Brecht in Japan. Der Weg zum epischen Theater" (Akira Ichikawa); „Die Kunst der falschen Noten" (Tobias Fasshauer); „‚Verachtet mir die Meister nicht'. Brechts Wagner" (Joachim Lucchesi); „‚Der Kino rückt vor, er ist stärker als alle Isolierbaracken'! Die Geburt von Brechts Musikbegriff aus den Klängen der Stummfilmzeit" (Ulrich Scheinhammer-Schmid); „In den Lesebüchern" (Maxim Dessau); „Schwesterliche Zuneigung – schwesterliches Fremdeln. Theater und Musik und das Moment der Verfremdung" (= „Eine Spurensuche mit Blick auf aktuelle Aufführungen" – so der r/wichtige letzte Satz des Titels der Untersuchung von Hans Martin Ritter. Ritter wird auch heute fündig, wenn es ums Verfremden geht: Viele Theaterleute / PerformerInnen wissen nicht unbedingt, in welcher Tradition sie stehen, aber Verfremden ist eine selbstverständliche Qualität ihres Tuns – und Ritter kann zeigen, wie leistungsfähig die Kategorie Verfremdung ist für die Entzifferung und Beschreibung von musik-theatralem und -pädagogischen Tun in einem weiten Verständnis).
Ich fasse für mich zusammen: Verfremden ist eine Form des klärenden Vergnügens in den Künsten und Pädagogien!

Gerd Koch

ANKÜNDIGUNGEN

Symposium „Erzählen schafft Zukunft – Storytelling in Art and Education“

21. November 2014 am UdK Berlin Career College

Foto Matthias Heyde

Am Berlin Career College der Universität der Künste Berlin wurde 2011 die deutschlandweit einzigartige Weiterbildung „Künstlerisches Erzählen – Storytelling in Art and Education“ aus der Taufe gehoben, die berufsbegleitend in das Handwerk des mündlichen Erzählens einführt. Ein Schwerpunkt der Weiterbildung – die pädagogische Dimension der Erzählkunst – steht am 21. November im Mittelpunkt des Symposiums „Erzählen schafft Zukunft – Storytelling in Art and Education“. Dank der Unterstützung der Robert Bosch Stiftung beleuchtet die Veranstaltung das Erzählen als Instrument der Sprachförderung und Integrationsarbeit. Interessierte mit (theater-)pädagogischem Hintergrund, Lehrkräfte sowie Erzählerinnen und Erzähler sind herzlich eingeladen, mit der Initiatorin der Weiterbildung Prof. Dr. Kristin Wardetzky, Kursleiterin Ragnhild A. Mørch, Absolventen und Vertretern aus Bildungspolitik und Forschung ins Gespräch zu kommen. Zum Abschluss tritt das mehrsprachige Erzähl-Ensemble „Ein Fenster zur Welt“ auf. Um Anmeldung wird gebeten bis zum 31. Oktober an ziw@udk-berlin.de. Weitere Informationen unter www.udk-berlin.de/ziw.

Einladung

Tanz-Theater-Pädagogik

Eine offene Werkstatt-Fachtagung vom 14. bis 16. November 2014
im Tagungshaus Himbergen,
veranstaltet von der Gesellschaft für Theaterpädagogik / Niedersachsen e. V.

Die für alle Interessierten offene Werkstatt-Fachtagung konzentriert sich auf das Tanztheater, vor allem auf die Entwicklung von Choreografien, Arbeiten an Bühnenpräsenz, Erarbeiten von individuellen und kollektiven Bewegungsabläufen im musikalischen Kontext. Unterschiedliche Tanz- und Bewegungsformen bilden die Grundlage für selbstentworfene Improvisationen. Das Tanztheater ist getragen von der Körperlichkeit der Agierenden, der gegenseitigen Wahrnehmung der Tanz- und Spielpartner, von der Bereitschaft sich zurückzunehmen und einzubringen. Im Zentrum des Workshops steht die gemeinsame Suche nach einer tanztheatralen Choreografie, nach einer wirkungsvollen Abfolge theatraler Ereignisse – nach jenem Mit- und Gegeneinander, das die Spannung ausmacht zwischen dem Einzelnen und den Vielen. Für die – schulische und außerschulische – methodische Praxis ist die tanztheatrale Vorgehensweise sehr geeignet für größere Gruppen.
Leiter des Workshops ist **Manfred Hüttmann** aus Hamburg, der seit 2007 an Schulen oder extern Fortbildung von Lehrkräften für das Darstellende Spiel anbietet. Dabei werden die Grundlagen des Tanztheaters erarbeitet, die es ermöglichen, in Zukunft eigenständig diese Kunstform zu verwenden. Die Arbeit mit dem Körper, der Sprache, mit dem Raum und mit Requisiten sowie die Improvisation mit diesem Material eröffnet ein Verständnis dafür, wie man mit Menschen auf der Bühne Bilder bauen kann. Die Choreografien entstehen aus den eigenen in Bewegung umgesetzten Geschichten und deren Darstellung im Team. Alle Teilnehmenden, ihre Stärken und Schwächen, prägen die Form des Tanztheaters. Sie bewusst in Szene zu setzen, ist das Ziel.

Tagungshaus Himbergen (Niedersachsen), 29584 Himbergen, Bahnhofstr. 4, info@thhimbergen.de, zwischen Uelzen und Lüneburg gelegen, DB-Anschluss in Bad Bevensen (plus Bus, Taxe oder Abhol-Absprachen); siehe auch www.tagungshaushimbergen.de
Anmeldung bei Florian Vaßen, Immengarten 5, 30177 Hannover florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de
Teilnahmekosten (einschließlich Übernachtung, Verpflegung, Workshop-Leitung; Bettwäsche ist mitzubringen oder gegen Entgelt zu entleihen): € 140,-- für Berufstätige, € 100,-- für Mitglieder der Gesellschaft für Theaterpädagogik / Niedersachsen, € 70,-- für Studierende, Arbeitslose usw. Bitte die Summe bis 1. November 2013 unter dem Stichwort „Himbergen“ auf das Konto der Gesellschaft für Theaterpädagogik, Sparkasse Hannover, BLZ 250 50 180, Kto.-Nr. 556106, überweisen.

Weitere Informationen: florian.vassen@germanistik.uni-hannover.de / koch@ash-berlin.eu

concierto münchen:

Papageno und die kleine Zauberflöte

Ein Opernerlebnis für die ganze Familie

Sonntag, 16. November 2014, um 11, 12.30 und 14 Uhr,
im Gasteig, Kleiner Konzertsaal, Rosenheimer Str. 5, 81667 München

Karten unter www.concierto-muenchen.de, Tel. 089-30785653 oder bei München Ticket (Tel. 089-54818181) und allen bekannten Vorverkaufsstellen
für Kinder ab 6 Jahren

Papageno, der lustige Vogelfänger, macht sich im Auftrag des Prinzen Tamino auf die Suche nach Prinzessin Pamina. Mit Hilfe einer kleinen Zauberflöte versucht er, alle Hindernisse und Gefahren auf seiner Reise zu beseitigen. Die bezaubernde Geschichte von Wolfgang Amadeus Mozart für Kinder und Junggebliebene wird vom Kammerorchester concierto münchen unter der Leitung von Carlos Domínguez-Nieto und dem münchner puzzletheater gespielt. Es singen Philipp Gaiser als Papageno, Andromahi Raptis und Michael Braun. Die Puppen spielt Rainer Hipp.
Ein Opernerlebnis für die ganze Familie.
www.concierto-muenchen.de