

Stop Teaching!

Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen

Bearbeitet von
Patrick Primavesi, Jan Deck

1. Auflage 2014. Taschenbuch. 338 S. Paperback
ISBN 978 3 8376 1408 4
Format (B x L): 14,8 x 22,5 cm
Gewicht: 525 g

[Weitere Fachgebiete > Musik, Darstellende Künste, Film > Theaterwissenschaften > Schauspielkunst, Theaterpädagogik](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Aus:

Patrick Primavesi, Jan Deck (Hg.)

Stop Teaching!

Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen

Oktober 2014, 338 Seiten, kart., zahlr. Abb. , 29,99 €, ISBN 978-3-8376-1408-4

Neue Theaterformen werden zunehmend mit Kindern und Jugendlichen erarbeitet, die als Akteure und als Experten ihres Alltags ernst genommen werden: Ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Persönlichkeiten fließen ein – es geht nicht länger darum, sie durch Theater zu erziehen.

Die Arbeit mit Laien ist längst ein wichtiger Teil neuer Formen des professionellen Theaters geworden. Theater bekommt auf diese Weise wieder verstärkt den Charakter eines sozialen Experiments, in dem jeder Mensch mit seiner Persönlichkeit einen Beitrag leisten kann. Dadurch entstehen Freiräume für Kreativität jenseits pädagogischer Zielvorgaben. Dieser Band behandelt das Phänomen erstmals umfassend mit Beiträgen namhafter Wissenschaftler, Besprechungen von Stücken und Interviews mit Künstlern.

Patrick Primavesi ist Professor für Theaterwissenschaft an der Universität Leipzig und Direktor des Tanzarchivs Leipzig.

Jan Deck (M.A.), Politikwissenschaftler, arbeitet als freier Dramaturg, Regisseur und Kurator und lebt in Frankfurt/Main. Er ist Geschäftsführer des Landesverbandes Professionelle Freie Darstellende Künste Hessen (laPROF).

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-1408-4

Inhalt

Vorwort

Jan Deck, Patrick Primavesi | 9

GRUNDLAGEN UND GESELLSCHAFTLICHER KONTEXT

Stop Teaching!

Theater als Laboratorium (a)sozialer Phantasie

Patrick Primavesi | 15

Paradoxe Verhältnisse

Zum biopolitischen Kontext der Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen

Jan Deck | 47

Vom Hoffnungsträger zum Problemfall

Kindheitsbilder im Theater für Kinder

Ingrid Hentschel | 69

Müssen wir heute wieder machen, was wir selber wollen?

Das Paradox beauftragter Selbstständigkeit

Inge Schubert | 91

Cabinet Particulier

Ein separater Diskursraum für Jugendproduktionen?

Wiebke Dröge | 109

Fremdes in Bildung und Theater/Kunst

Kristin Westphal | 125

Gemeinsam lernen

Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung

Florian Vaßen | 139

PROJEKTE UND ARBEITSWEISEN

Versuchsanordnungen

Vier Inszenierungen aus dem Genter Labor

(Josse De Pauw, Tim Etchells, Gob Squad, Philippe Quesne)

Patrick Primavesi | 157

Zerstörungsphantasien mit Sahne

Gedanken über die Zukunft

Eva Meyer-Keller, Sybille Müller | 185

Theater/Kunst mit Kindern

Am Beispiel einer Performance mit Kindern von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller

Kristin Westphal | 195

Perspektive Hamburg – Eine städtische Intervention

Ein Gespräch

Martin Hammer, Maria Magdalena Ludewig | 203

„Auswendiglernen kann doch jeder!“

Fatzer für Kinder

Katalin Stang | 221

Ungewöhnliche Symptome der Jugend

Samir Akika/Unusual Symptoms auf Augenhöhe mit jungen Akteuren

Anna K. Becker | 235

Hell on Earth

Ein paar Notizen über die Arbeit mit Constanza Macras/Dorky Park

Carmen Mehnert | 243

Mit Kindern arbeiten

Sandra Strunz | 251

In (Re-)Aktion – Vermitteln

Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung

Sara Ostertag | 257

Jugendliche als Kollaborationspartner

Gudrun Lange, Carina Borgards, Anna Eitzeroth | 269

Zwischen Live-Art und Lebensraum

Anna Eitzeroth, Anke Platon, Kathrin Tiedemann | 275

INSTITUTIONEN

Die Winterakademie am Theater an der Parkaue Berlin als Feldversuch künstlerischer Forschung mit Kindern und Jugendlichen

Karola Marsch | 287

Das Schultheater der Länder (SDL)

Historische Entwicklung und strukturelle Aspekte

Tanja Klepacki | 297

Partnerschaft zwischen Jugendlichen und Künstlern unart – Jugendwettbewerb der BHF-BANK-Stiftung

Birgit Scherer | 305

Kultur verändert Schulkultur

Das „KulturTagJahr“ der ALTANA-Kulturstiftung

Kristine Preuß, Friederike Schönhuth | 313

Abbildungsverzeichnis | 321

Autorinnen und Autoren | 325

Vorwort

JAN DECK UND PATRICK PRIMAVESI

Seit einigen Jahren wird in den Darstellenden Künsten verstärkt mit Kindern und Jugendlichen als Akteuren gearbeitet. Diese Produktionen gehen weit über den Rahmen von Laien- oder Schultheater hinaus, oft handelt es sich um professionelle Experimente mit zeitgenössischen Theaterformen, Performance und Tanz. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen nicht etwa bloß vorgeführt oder ausgestellt, sondern ernst genommen als Akteure mit spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten. Solche Projekte zielen auch nicht in erster Linie darauf, sie durch Theater zu erziehen oder ihnen gesellschaftliche Themen zu vermitteln, sondern von ihnen als Experten ihrer eigenen Lebenswelt zu lernen.

Die Arbeit mit Laien als ‚Experten des Alltags‘ ist schon seit längerer Zeit zu einem festen Bestandteil des professionellen Theaters geworden. Gruppen wie *Rimini Protokoll*, *Hofmann & Lindholm* oder *matthaei und konsorten* haben wichtige Impulse in dieser Richtung gegeben: Nicht-professionelle Darsteller „gestalten die Aufführung durch ihre Geschichten, ihr berufliches oder privates Wissen und Nichtwissen, durch ihre Erfahrungen oder Persönlichkeiten“, wie es Miriam Dreysse und Florian Malzacher (2007: 9) zusammengefasst haben.

Theater bekommt dadurch den Charakter eines sozialen Experiments, in dem jeder Mensch mit seiner eigenen Geschichte, Erfahrung und Persönlichkeit einen wichtigen Beitrag leisten kann. Dabei sollen aber weder die professionellen Theaterakteure ersetzt werden noch die Klischees von Authentizität nachgeahmt werden, die seit Jahrzehnten im Fernsehen und mittlerweile auch durch Kommunikationsplattformen im Internet produziert werden. Vielmehr werden Methoden der Recherche, der Dokumentation und der szenischen Montage angewandt und im Moment der Aufführung gemeinsam mit dem Publikum erprobt: ein lebendiges Erforschen gesellschaftlicher Themen statt ihrer psychologisch motivierten Verarbeitung zu gängigen Stereotypen. Lerneffekte gibt es natürlich auch in die-

sen Projekten – für alle Beteiligten bis hin zu den Zuschauern, die aber nicht mehr durch vordergründige pädagogische Zielvorgaben gesteuert werden. Eher geht es darum, Theaterarbeit als einen offenen Prozess zu begreifen, der neben Rollenspiel und Einfühlung noch ganz andere Verhaltensweisen eröffnen kann, Freiräume für soziale Phantasie.

Stop Teaching! Mit diesem Motto möchten die Beiträge dieses Bandes einladen, über das Verhältnis von Theater und Lernen neu nachzudenken, es weiter zu entwickeln. Mittlerweile reicht ja auch das Selbstverständnis des etablierten Kinder- und Jugendtheaters längst über die Belehrung eines jungen Publikums hinaus. Aber wie weit geht die Bereitschaft, sich auf Theater als Situation mit offenen, veränderlichen Positionen und Funktionen einzulassen? Schon im institutionellen Rahmen verbergen sich die Instanzen von Entscheidungsmacht und Kontrolle: Regisseure, Autoren, Schauspieler, Dramaturgen. Wie mit diesen Positionen umgegangen wird, ist eine für das aktuelle Theater insgesamt zentrale Frage, die sich aber besonders dort stellt, wo Theater noch von einem Bildungsauftrag her begriffen und legitimiert wird. In den Schulen etwa wird zunehmend mit neuen Theaterformen gearbeitet. Aber welche Rolle spielen dabei die Lehrer? Sind sie weiterhin Regisseur, Spielleiter und Choreograph, wie es in der Praxis des Schulfaches „Darstellendes Spiel“ oft der Fall war, oder eher Betreuer und *Beobachter*, die nicht selber gestalten, sondern vielmehr Freiräume zur Gestaltung eröffnen sollen – wie es schon Walter Benjamin (1973/1929) in seinem von der Regisseurin Asja Lacin inspirierten *Programm eines proletarischen Kindertheaters* gefordert hat?

Stop Teaching! soll natürlich nicht heißen, alles Pädagogische aus dem Theater zu verbannen, Kinder und Jugendliche auf der Bühne und im Zuschauerraum nur noch sich selbst zu überlassen. Worum es vielmehr geht, wäre ein Impuls der Unterbrechung: innezuhalten und die festgefahrenen Rollen und Routinen in Frage zu stellen. Dazu könnte auch gehören, die hierzulande noch relativ starke Fixierung auf altersabgestufte Zielgruppen aufzubrechen und verstärkt an alters- und generationenübergreifenden Theaterformen zu arbeiten. Nicht etwa dogmatisch, sondern neugierig – zum Beispiel auch für Tendenzen außerhalb Deutschlands. So hat vor einigen Jahren Tim Etchells Inszenierung *That Night Follows Day* am Theater Victoria (heute Campo) in Gent/Belgien den Anstoß gegeben, das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen zu diskutieren – nicht nur, weil sie die Themen Autorität, Erziehung und Kontrolle aus der umgekehrten, kindlichen Perspektive behandelt hat, sondern weil sie diese Thematisierung auch als Verhandlung, als Prozess vor und mit Zuschauern durchspielen konnte. Wichtiger als das Lehren ist jedenfalls das *Lernen*, für alle Beteiligten.

Seit dem Symposium und Festival *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* am Frankfurter Künstlerhaus Mousonturm im September 2008 hat sich dieser Impuls eher noch verstärkt. So sind in der Zwischenzeit im deutschsprachigen Raum und auch in länderübergreifenden Kooperationen viele weitere Produktionen und Initiativen entstanden, die zum Teil auch in diesem Band dokumentiert sind. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit geben die hier dargestellten künstlerischen Projekte, zusammen mit theoretischen Reflexionen von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen und mit Erfahrungsberichten aus den beteiligten Institutionen, erstmals einen breiten Überblick zu der genannten Tendenz. So versteht sich das Buch einerseits als Zwischenbilanz einer künstlerischen und zugleich gesellschaftlichen Entwicklung. Andererseits ist es aber auch eine Einladung zur Diskussion darüber, wie sich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf dem Feld der sich rasch verändernden szenischen Formen und Praktiken des Theaters weiter entwickeln kann.

Für die Förderung dieser Publikation sind wir dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst zu Dank verpflichtet, vor allem der ehemaligen Staatsministerin Frau Eva Kühne-Hörmann und Herrn Albert Zetzsche, Referatsleiter für Theater- und Musikförderung. Auch den Kolleginnen und Kollegen von *laPROF*, zumal Angelika Sieburg und Katja Hergenahn, danken wir für die finanzielle Unterstützung bei der Realisierung des Buches. Für die Zusammenarbeit bei dem Festival und Symposium *Stop Teaching!* danken wir dem großartigen Team des Künstlerhauses Mousonturm in Frankfurt a. M. und unserem damaligen Kooperationspartner Martin Baasch. Für das sorgfältige Lektorat danken wir Dominik Müller, der ebenso wie der transcript-Verlag die Entstehung des Buches über alle Schwierigkeiten (und leider unvermeidlichen Verzögerungen) hinweg geduldig begleitet hat.

Unser besonderer Dank gilt schließlich allen, die inhaltlich zu diesem Buch beigetragen und dabei vielfältige Anregungen zum Weiterdenken und für eine zukünftige Praxis des Theaters mit Kindern und Jugendlichen gegeben haben.

LITERATUR

- Benjamin, Walter (1973/1929): „Das Programm eines proletarischen Kindertheaters“, in: Ders., *Über Kinder, Jugend und Erziehung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dreyse, Miriam/Malzacher, Florian (2007): Vorwort, in: Dies. (Hg.), *Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll*, Berlin: Alexander, S. 8-11.

Stop Teaching!

Theater als Laboratorium (a)sozialer Phantasie

PATRICK PRIMAVERSI

Angesichts einer vielfältigen und lebendigen Praxis stellt sich die Frage, auf welche Weise gegenwärtig mit Kindern und Jugendlichen als Akteuren gearbeitet wird und welche Impulse davon ausgehen – sowohl für das etablierte Kinder- und Jugendtheater als auch für die Weiterentwicklung neuer, postdramatischer Theaterformen, verschiedener Spielarten von *devised theatre*, Live Art und Happening, Tanz und Performance. Neuheit ist bekanntlich relativ. Schon im Theater von, mit und für Erwachsene(n) gibt es keine lineare Entwicklung: Unterschiedliche Formen, Tendenzen und Prozesse bestehen nebeneinander, mit ihren jeweils eigenen Entwicklungsgeschwindigkeiten. Substanzielle Veränderungen brauchen Zeit, und wenn sich Künstler und Theatermacher, Kritiker und vielleicht noch einige Wissenschaftler darüber verständigt haben, dass eine einstmals bahnbrechende Tendenz längst etabliert ist, dann hat ein breiteres Publikum vielleicht gerade erst begonnen, sie überhaupt wahrzunehmen und zu diskutieren. Theater ist eine kulturelle Praxis, die nicht nur durch eine jeweilige Ästhetik von Spielweisen und Inszenierungsformen geprägt ist, sondern auch durch entsprechende Arbeitsmethoden, Produktionsformen und Institutionen.

Nach den zahlreichen Experimenten des modernen Theaters könnte es fast schon selbstverständlich erscheinen, dass die Fiktion dramatischer Figuren und Konflikte nicht mehr das Maß aller Dinge ist und dass oft gerade mit der Spaltung zwischen Akteur und Rolle gearbeitet wird. Darüber hinaus bleibt aber immer wieder nach den Zuschauern zu fragen, die sich ihrerseits nicht nur einfühlen, sondern zugleich in der Distanz von reflektierenden Betrachtern bleiben können. Auch dem Zuschauer kommen oft mehrere Positionen oder Funktionen gleichzeitig zu, als schaulustiger Voyeur, als womöglich bewusster Teilnehmer und als Zeuge, der für das was er sieht, immer auch mit Verantwortung trägt.

Dies wird aber umso deutlicher, wenn ihm auf der Bühne nicht mehr nur professionelle Schauspieler gegenüber stehen. Wenn derzeit häufiger mit nicht-professionellen Akteuren gearbeitet wird, geht es nicht bloß um die Vorführung des Authentischen und um die Wirklichkeit des echten Lebens, außerhalb des Theaters. Vielmehr wird damit versucht, auch den Zuschauer als jemanden anzusprechen, der in seiner alltäglichen, mehr oder weniger durchschauten Lebenswirklichkeit selbst als Darsteller aufzutreten gewohnt ist.¹

Allgemein kann gesagt werden, dass Theater ein Vorgang ist, der sich in hohem Maße reflektiert, schon während er stattfindet. Die Qualität einer solchen Selbstreflexion der Praxis kann gegenwärtig geradezu als Merkmal einer umfassenden Theatralisierung angesehen werden, die über die Künste hinaus alle Bereiche der Gesellschaft erfasst hat. Diese Einsicht ist es, die aktuell viele Theatermacher umtreibt, ihr eigenes Tun und die Position des Betrachters spielerisch zu überprüfen. Daher sind selbstreflexive Momente im Theater kein Luxus, sondern tragen viel dazu bei, dass der Vorgang als solcher überhaupt gelingen kann, Spaß macht, eben weil er bewusst erfahren wird, jenseits des Konsums von Illusionen. Das gilt gerade für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die im Theater nicht mehr nur als Zuschauer ernst genommen werden sollten, sondern auch als Akteure und Experten ihres eigenen Alltags.

Wenn hier von gegenwärtigen oder zeitgenössischen Theaterformen die Rede ist, sind vielfältige, aus den Theater-Avantgarden des 20. Jahrhunderts hervorgegangene und inzwischen international verbreitete Entwicklungstendenzen gemeint, die sich als postdramatische Praxis bezeichnen lassen (vgl. Lehmann 1999). Dazu zählt außer der Abkehr vom dramatischen Werk als übergeordnetem Prinzip der Aufführung eine Infragestellung von Rollenspiel, Einfühlung und Illusion. Gleichzeitig werden innerhalb und außerhalb der etablierten Bühnenräume die kulturellen Kontexte und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Theater zum Thema gemacht. Dabei geht es vielfach um einen Prozess der produktiven Verunsicherung, der die Akteure und Macher ebenso wie die Zuschauer betrifft, deren Erwartungen und Projektionen reflektiert werden. All diese Tendenzen sind mittlerweile auch im Theater mit jüngeren Akteuren angekommen, mit durchaus unterschiedlichen Reaktionen und Wirkungen. Wie im Folgenden skizziert wird, kann Theater dadurch auf neue Weise als Spielraum erprobt werden, als ein offenes Labor für (un-)menschliches, soziales und asoziales Verhalten, mit einem nicht mehr bloß didaktisch abbildenden, interpretierenden und normierenden Bezug zur alltäglichen Erfahrung.

1 Vgl. den Band *Paradoxien des Zuschauens*, herausgegeben von Jan Deck und Angelika Sieburg (2008).

THEATER ALS KOLLEKTIVES LERNEN, MIT OFFENEM AUSGANG

Was könnte Lernen im Theater bedeuten, wenn der Anspruch auf Belehrung einmal ausgesetzt wird? Vielleicht ermöglichen und erfordern neue Theaterformen auch andere Formen des Lernens, jenseits von Rollenspiel und pädagogischen Zielvorgaben – also vielleicht nicht in erster Linie *urteilen* lernen, sondern zuallererst *wahrnehmen* lernen und *reflektiertes Verhalten* lernen. In diesem Sinne stellt sich gegenwärtig die Frage, welche Impulse postdramatische Formen für das Verhältnis von Theater und Lernprozessen geben können. Unter den vielen hierfür relevanten Aspekten ist der institutionelle besonders wichtig, aber nicht getrennt von der jeweiligen Arbeitsweise und Ästhetik, sondern als ihre notwendige Voraussetzung. Vielfach sind innovative Theaterkonzepte auch von anderen Strukturen der gemeinsamen Arbeit geprägt, indem etwa schon die Entwicklung eines Materials oder Themas als kollektiver Prozess geschieht. Oder dadurch, dass der Anspruch auf Autorschaft, individuelle Regie-Handschrift und hierarchische Kontrolle nicht dominiert, sondern dass ein offener Umgang mit Unsicherheit und das Abgeben von Entscheidungskompetenzen als produktive Faktoren begriffen werden. Theater und Lernen auf neue Weise (zusammen) zu denken heißt jedenfalls auch, ansonsten gewohnte (Macht-)Positionen und Techniken, Methoden und Verhaltensweisen der Lehre ebenso wie der regieführenden Kontrolle ein Stück weit in Frage zu stellen. Gerade in der Praxis eines Theaters mit Kindern und Jugendlichen als Akteuren sind es derzeit solche strukturellen und institutionellen Aspekte, die eine Veränderung und Erweiterung der hierzulande etablierten Arbeitsweisen nahelegen.²

Möchte Theater mit Kindern und Jugendlichen nicht bloß einzelne Elemente von den aktuellen Theaterformen kopieren, um damit zeitgemäßer und ‚cooler‘ zu wirken, muss es seine eigenen pädagogischen und institutionellen Voraussetzungen überprüfen. Schon Walter Benjamin, der immerhin forderte, „die stärkste Kraft der Zukunft in den Kindern durch das Theater aufgerufen zu sehen“, hat in seinem *Programm eines proletarischen Kindertheaters* hervorgehoben, dass die Rolle des erwachsenen Spielleiters darin bestehen sollte, den Prozess als solchen zu *beobachten* und nicht etwa inszenierend einzugreifen. Erst dann könne die kindliche Geste als revolutionäres Potenzial, als „das geheime Signal des Kommenden“ erfahrbar werden. Für eine bürgerliche Pädagogik werde das Theater aber gerade an dem Punkt der höchsten Begeisterung zum Problem, wo „Wirklichkeit und Spiel für Kinder sich verschmelzen, so eins werden, daß gespielte

2 Siehe dazu den Band *Kinder spielen Theater*, herausgegeben von Gerd Taube (2007).

Leiden in echte, gespielte Prügel in wirkliche übergehen können“ (Benjamin 1977a: 765 f.). Während das bourgeoise Theater spätestens in solchen Momenten mit moralischer Kontrolle eingreift, soll es im proletarischen Kindertheater keine moralische Einwirkung durch erwachsene Leiter geben. Erwachsene sind eher Zuschauer, die ihrerseits lernen sollen:

„Die unvermeidlichen moralischen Ausgleichungen und Korrekturen nimmt das Kollektivum der Kinder selbst an sich vor. Daher kommt es, daß die Aufführungen des Kindertheaters auf Erwachsene als echte moralische Instanz wirken müssen. Es gibt keinen möglichen Standort für überlegenes Publikum vorm Kindertheater. Wer noch nicht ganz verblödet ist, der wird sich vielleicht schämen.“ (ebd.: 765)

Erst wenn die Erwachsenen auf jede didaktische und moralische Überlegenheit verzichten, können sie das Potenzial überhaupt wahrnehmen, das sich im Spiel und schließlich im Moment der Aufführung zu entfalten vermag, in einer „wild-entbindung der kindlichen Phantasie“ (ebd.: 768 f.).

Wenn mittlerweile die politische Utopie einer solchen proletarischen Pädagogik überholt zu sein scheint, bleibt Benjamins Programm doch gerade in der Forderung aktuell, das Theater als einen Freiraum zum *Ausprobieren von Verhalten* zu nutzen und zu verteidigen, auch gegen seine pädagogische Instrumentalisierung. Es geht also weiterhin um ein offenes Labor für Versuchsreihen ohne didaktisch festgelegte Zwecke, wie es ähnlich Heiner Müller (1975: 126), inspiriert von Brechts Lehrstücken, vorschwebte: ein „Laboratorium sozialer Phantasie“. Im Theater muss die Arbeit an der sozialen Phantasie auch das Spiel mit den asozialen, ansonsten verbotenen und unterdrückten Regungen einschließen können, wenn sie nicht zum bloßen Abziehbild moralischer Prinzipien erstarren will. Dementsprechend sind für Kinder nicht nur die lange schon als pädagogisch wertvoll eingestuften Arbeitsweisen und Formen von Theater als Rollenspiel zuträglich, sondern auch experimentelle Formen, die mit den alltäglichen, oft genug destruktiven Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen zugleich die Machtverhältnisse und symbolischen Ordnungen des Alltags aufs Spiel setzen können. Was also bedeutet es in der heutigen Zeit, Theater als eine *kindliche Kunst* zu betrachten? Nicht von ungefähr ist diese schon von Goethe formulierte Perspektive von Brecht und vielen anderen Protagonisten der Avantgarden des 20. Jahrhunderts wieder ernst genommen worden, als es darum ging, auch die politische Dimension und Relevanz von Theater jeweils neu zu begründen. Was Theater im Zeitalter von Wissenschaft, Massen- und Medienkultur in besonderem Maße bieten kann, sind Formen des spielerischen Experiments.

Dem kindlichen Spiel verwandt ist Theater eben nicht nur durch die Möglichkeit zur Verwandlung und zur Versetzung in fremde Rollen und fiktive Welten, sondern als ein Modus des ausprobierenden, experimentellen Verhaltens. Theater kann ja insgesamt als Experiment verstanden werden, als Versuch mit Verhaltensweisen und Reaktionsmustern auf der Bühne und noch grundsätzlicher: mit der Situation der Begegnung von Akteuren und Zuschauern. Dabei ist die Möglichkeit, zu scheitern, konstitutiv für den Theaterprozess, für den es ohne dieses Risiko auch kein Gelingen geben kann. Etwas muss aufs Spiel gesetzt werden, damit Theater sich ereignen kann – darin liegt nicht nur eine elementare Erfahrung von Schauspielern, die sich vor Zuschauern ausstellen, sondern auch eine notwendige Bedingung aller ästhetischen Setzungen einer Inszenierung. Schon im Theater mit Erwachsenen und für ein erwachsenes Publikum ist häufig zu spüren, dass die von Schauspielern angestrebte Professionalität und Routine auch schaden kann, wenn der Eindruck von Perfektion und restloser Kontrolle entsteht, die keine Lücke oder Störung mehr zulassen. Theater und Kunst sollten ganz im Gegenteil eher einer „Verunmöglichung von Kontrolle“ dienen, wie Müller (1990: 129) gefordert hat. Voraussetzung dafür ist, dass Theater mit ungewohnten Verhaltensweisen und mit einer gemeinsamen/geteilten Wahrnehmung experimentiert. Nur so entsteht eine Situation, in der die Bearbeitung und Reflexion alltäglicher Erfahrungen verändert werden kann, wobei aber die Trennung von Akteuren und Zuschauern an Bedeutung verliert:

„Dann hat das Theater erst seine eigentliche Funktion: nämlich daß die Leute ihr Leben durchspielen können und Variationen von Situationen. Leute, die hinterher oder vorher etwas ganz anderes machen. Dann hat das Theater eine wirkliche Funktion als Laboratorium. [...] wo Situationen oder überhaupt gesellschaftliche, kollektive Phantasie produktiv gemacht oder auch erst kreiert werden kann.“ (Müller 1986: 40 f.)

In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass Theater kollektive Experimente organisieren kann bzw. Experimente mit dem Kollektiv oder der Gemeinschaft, mit ihrer Spaltung ebenso wie mit ihrer flüchtigen Versammlung. Liegt aber nicht gerade in diesem Modus des probenden, experimentellen Verhaltens zugleich ein Impuls, der das Theater mit kindlichen Formen von Spiel verbindet? Durch ihre Annäherung an experimentelle, womöglich riskante Situationen mit offenem Ausgang eröffnen zeitgenössische Theaterformen Potenziale, die auch Kindern und Jugendlichen helfen können, ihre alltäglichen Erfahrungen (zum Beispiel mit Erwachsenen) spielerisch zu bearbeiten. Anstelle der üblichen Filter und Rahmungen eines konventionell pädagogisch motivierten Theaters, das oft noch an der Konstruktion und Illusion einer kindgerechten Welt festhält, bieten

experimentelle Formen von Theater auch für Konflikte zwischen den Generationen neue Spielräume. Um dieses Potenzial von Theater genauer einschätzen zu können, empfiehlt sich zunächst ein kurzer Rückblick auf einige Vorgeschichten des zeitgenössischen Theaters, in denen bereits die Funktion und Wirkungsweise von Lehr- und Lernprozessen neu verhandelt wurden.

VORGESCHICHTEN: ZUR ENTWICKLUNG EINER MODERNEN (ANTI-)PÄDAGOGIK DES THEATERS

Bürgerliches Theater war im deutschsprachigen Raum seit der Aufklärung stets darum bemüht, seinen Charakter als „Bildungsanstalt“ und Instrument moralischer und sittlicher Erziehung hervorzuheben. Das lag vor allem daran, dass die langwierige Umgestaltung einer Praxis, die zum Teil auf höfische Traditionen, zum Teil noch auf Elemente von rituellen Spielformen seit dem Mittelalter zurückging, hin zu einer anerkannten bürgerlichen Institution durchaus auf Widerstand stieß. Sie musste sich behaupten und legitimieren gegen eine Vielzahl anti-theatraler Vorurteile, die (wie etwa im berühmten Hamburger Theaterstreit) vor allem von kirchlicher und theologischer Seite geäußert wurden (vgl. Primavesi 2008: 35 ff.). Die daraus resultierende (Selbst-)Verpflichtung des Theaters auf Zwecke der Bildung ging seit dem 18. Jahrhundert einher mit einer umfassenden Literarisierung, die auch die Kontrolle des Bühnengeschehens durch polizeiliche Zensur erleichterte. Formen der Improvisation, des Stegreifspiels, wurden zurückgedrängt und allmählich ersetzt durch das Prinzip der Texttreue, auch wenn diese (oft zum Ärger der Dramatiker) keineswegs strikt eingehalten wurde und für die Bühnenpraxis jedenfalls nicht einfach vorausgesetzt werden sollte.

Das Theater der Aufklärung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts kann noch als ein „Labor der Emotionen“ bezeichnet werden, sofern es auch einer damals noch ungewohnten detaillierten Vorführung (und Bewertung) von Befindlichkeiten, emotionalen und moralischen Konflikten diene (siehe dazu Ruppert 1995). In der Folgezeit entwickelte sich Theater aber schrittweise zu einem repräsentativen Bildungsinstitut, das – gestützt auf einen immer wieder reproduzierten Kanon dramatischer Werke – spezifisch bürgerliche Werte vermittelte. Gleichzeitig, in einer Vielzahl mehr oder weniger gelungener Kompromissbildungen, konnte Theater zu einem Geschäft werden, das sein Publikum durch Unterhaltung an sich zu binden vermochte. Mit diesen Voraussetzungen mussten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts und dann vor allem in der Weimarer Republik all jene Künstler und Autoren auseinandersetzen, die das Theater für politische Bildung bis hin zur Agitation und Indoktrination des Publikums nutzen wollten. Ei-

nige der fruchtbarsten Ansätze zu einer experimentellen szenischen Praxis sind jedoch gerade davon geprägt, die überkommene Verknüpfung von Theater und Bildung in Frage zu stellen.

Bertolt Brecht schrieb die *Lehrstücke*, seinen radikalsten, bis heute kaum realisierten Beitrag zu einem modernen Theater, in erster Linie für Kinder und Jugendliche. So lautete der 1930 ergänzte Untertitel des *Lindberghflugs* (von Brecht 1950 umbenannt in *Der Ozeanflug*) „Radiolehrstück für Knaben und Mädchen“. Das auf Elisabeth Hauptmanns Übersetzung eines japanischen Noh-Spiels basierende und von Kurt Weill vertonte Lehrstück *Der Jasager* wurde als „Schuloper“ betitelt, mit Berliner Schülern uraufgeführt und noch im gleichen Jahr 1930 an vielen Schulen nachgespielt. Diskussionen dazu an einer Neuköllner Schule veranlassten Brecht sogar, die beiden neuen Fassungen *Der Jasager* und *Der Neinsager* zu schreiben.³ Insofern Brechts Theaterkonzeptionen insgesamt auf der expliziten Vorführung des Theaterspielens und auch auf der Aktivität des Zuschauers insistieren, sind sie immer noch relevant. Wie Benjamin (1977b: 538) über das epische Theater notiert hat, ist es vor allem die Art des selbstreferenziellen, sich selbst ausstellenden und damit distanzierenden Schauspielens, die erkennen lässt, „wie sehr in diesem Felde das artistische Interesse mit dem politischen identisch ist“. Und Brecht hat öfters darauf verwiesen, dass das Theaterspielen als solches bereits eine *soziale Funktion* hat und insofern auch eine politische Praxis ist, die zwar ihre Differenz zum alltäglichen Leben betont, gleichwohl aus der Organisation des Verhaltens von Menschen in bestimmten Situationen zusammengesetzt ist. In dieser Perspektive bleibt aber gerade das Verhältnis von Theater und Politik zwiespältig, geht jedenfalls nicht auf in einer Instrumentalisierung des Theaters für ideologische Belehrung und Propaganda.

Ende der 1920er-Jahre sah Brecht (1992a: 233) in der „Requirierung des Theaters für Zwecke des Klassenkampfes“ noch eine massive „Gefahr für die wirkliche Revolutionierung des Theaters“, um die es ihm doch eigentlich zu tun war. Umgekehrt bestand er jedoch auf der politischen Relevanz einer solchen Revolutionierung: „Der Schrei nach einem neuen Theater ist der Schrei nach einer neuen Gesellschaftsordnung.“ (Brecht 1992b: 238) Im Kontext der Verfremdungstheorie hat er dann rückblickend das Aufkommen eines politischen Thea-

3 Siehe dazu insgesamt den Band *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis* (herausgegeben von Koch/Steinweg/Vaßen 1983) und (darauf aufbauend) das Themenheft *Lehrstück. Theater. Pädagogik* der Zeitschrift *Korrespondenzen* (Nr. 11/12/13, 1992).

ters geschildert, das sich (im Dienste etablierter Machtverhältnisse) gegen ein zuvor schon *auf andere Weise* politisches Theater richtete:

„Das Theater, das wir in unserer Zeit politisch werden sahen, war vordem nicht unpolitisch gewesen. Es lehrte die Welt so anzuschauen, wie die herrschenden Klassen sie angeschaut haben wollten.“ (Brecht 1993b: 217)

Wenn der Ausschluss politischer Themen lange Zeit eine bestimmte Politik der Darstellung begleitet hat, so konnte ihre bloße Einbeziehung noch keine strukturelle Veränderung erzielen. Erst mit der Oktoberrevolution seien einige Theater „wirklich politische Anstalten“ geworden, die dem Zuschauer die Welt „als eine ihm und seiner Aktivität zur Verfügung stehende“ darstellten. Dieses Ziel hat Brecht selbst aber kaum durch Abbildungen der Wirklichkeit erreicht, eher schon durch die Idee einer Veränderung der Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Theater, vor allem in der Lehrstückarbeit, die den Zuschauer als Teilnehmer und Akteur einsetzen und ‚verwerten‘ sollte.

Das Experiment der Lehrstücke, das bis heute für eine Praxis der Einbeziehung von Teilnehmern als ‚Fachleuten‘ steht, konnte von Brecht selbst nur zum Teil verwirklicht werden. Bald nach seinen ersten Versuchen sah er sich bereits genötigt, Missverständnisse aufzuklären, unter anderem eine Überbetonung des Lehrhaften, die er bereute – weshalb er später auch die Übersetzung „learning play“ statt „teaching play“ bevorzugte (vgl. Brecht 1993a: 117 f.). In solchen nachträglichen Reflexionen wie auch im Kontext von Brechts Idee einer „Großen Pädagogik“ erscheinen die Lehrstücke als Entwürfe einer nicht-bevormundenden Praxis der Übung, des Durchspielens eigener und fremder Erfahrungen in Laborsituationen, zur Selbstverständigung und Überprüfung von Haltungen und Gesten. Dass die Lehrstücke auch mit ihrer produktiven Verknüpfung von Spiel und Reflexion weit über die im Schulunterricht bis heute vermittelten Klischees eines autoritären Belehrungstheaters hinausgehen, hat bereits Reiner Steinwegs Edition (1976) von programmatischen Entwürfen und Kontexten dieses ‚Modells‘ gezeigt.

Parallel zur Institutionalisierung des Kinder- und Jugendtheaters – das sich (in beiden deutschen Staaten) grundsätzlich auf einen kanonisierten Brecht beziehen mochte und weniger auf die Lehrstücke – hat die Auffassung von Theater als einem offenen Experiment mit ungewohnten, von gesellschaftlichen Normen abweichenden Verhaltensweisen (auch ohne expliziten Bezug auf Brecht) stärker die seit den 1970er-Jahren entwickelten Formen von postdramatischem Theater geprägt. Zu denken wäre etwa an die Anfänge des texanischen Regisseurs Robert Wilson, der seine ersten Performances mit taubstummen oder in ihrer

Sprachfähigkeit eingeschränkter Jugendlichen aufführte, um zu demonstrieren, dass sie über eine besondere mathematische und auch emotionale und künstlerische Intelligenz verfügten. Daraus entstanden dann Wilsons erste Operaperformances, mit denen er bald international bekannt wurde: *The King of Spain* (1969), *The Life and Times of Sigmund Freud* (1969), *Deafman Glance* (mit Raymond Andrews, 1970) sowie *Life and Times of Joseph Stalin* (1973), *A Letter for Queen Victoria* (1974) und *The \$ Value of Man* (1975), alle mit Christopher Knowles.

Wilson kannte von dem damals zwölfjährigen Knowles zunächst nur seine Tonband-Aufzeichnungen, auf denen scheinbar sinnlos wiederholte Silben ein hochkomplexes Zahlenspiel ergaben. Bei ihrer ersten Begegnung war er kurz vor der Premiere des *Stalin*-Stückes in die Garderobe von Wilson gekommen, der ihn sofort fragte, ob er mit ihm zusammen auftreten wolle, worauf die beiden sich über die Repetition der Silben in einer Art Prolog zu der eigentlichen Aufführung verständigten:

„Ich sagte: ‚Na, dann komm, Chris‘, nahm ihn bei der Hand, und wir gingen auf die Bühne, vor den Vorhang. Die Brooklyn Academy ist ein großes Theater mit 2000 Plätzen. Ich sagte: Ladies and Gentlemen! E, E, E, EM, E, E, EM, EM, EM, EM, ENM, ENMN, ENMN, ENM, EN, EN, EML, EM, EM, EM, EML, EM, EM, EML, EML, EMNI, EMNI, EMMLY, EMN, EM, EM, EMMLY, EMILY, EMILY, EMILY, EMILY LIKES, AND EMILY LIKES, AND EMILY LIKES THE TV. BECAUSE ...‘ Und der Junge sagte dann, als ich an dieser Stelle unterbrach: ‚EMILY LIKES THE TV BECAUSE SHE WATCHES IT.‘ ‚BECAUSE A ...‘ ‚BECAUSE B ...‘ Wir haben dann auf diese Weise ungefähr fünf Minuten hin und her gespielt. Wir gingen von der Bühne ab, es gab Applaus.“ (Wilson in Wilson/Müller/Linders 2007: 23 f.)

Bis heute bildet einen Schwerpunkt von Wilsons Arbeit die für Kinder tätige Byrd-Hoffmann-Stiftung und das in einer alten Fabrik bei New York eingerichtete Watermill-Zentrum für Jugendliche aus aller Welt, mit denen er seine Bühnenproduktionen in Workshops entwickelt.

Ein anderes Beispiel wäre die von Claudia und Romeo Castellucci und Chiara Guidi gegründete *Societas Raffaello Sanzio*, die seit den 1990er-Jahren zu den schönsten und auch erschreckendsten Theatervisionen in Europa beigetragen hat und bei ihren Inszenierungen immer wieder mit Kindern und kindlicher Phantasie arbeitet, beispielsweise in *Hänsel e Gretel* (1993), *Genesi – From the Museum of Sleep* (1999) oder *Sul concetto di volto nel figlio di Dio/On the Concept of the Face, Regarding the Son of God, Vol. I* (2010). Seit 1995 unterhält die Gruppe in Cesena zugleich eine Theaterschule für Kinder, aus der inzwischen die

selbstständig auftretende Gruppe *Dewey Dell* hervorgegangen ist. Wegweisend ist diese Form von Theater durch die extreme Intensität szenischer Situationen, deren Wahrnehmung keinerlei didaktische Steuerung oder Kontrolle erfährt. Die Zuschauer sind vielmehr auf sich selbst verwiesen, d. h. darauf, die eigenen emotionalen Impulse und Widerstände, Reaktionen und Assoziationen auszuhalten und zu reflektieren. Proteste bis hin zu öffentlichen Skandalen gab es immer wieder, wenn der unausgesprochene gesellschaftliche Konsens über Tabus verletzt wurde, wenn in der Entfaltung surrealer Atmosphären und schockierender Momente plötzlich Kinder oder Jugendliche auftauchten: Wenn beispielsweise in *Giulio Cesare* (1997) zwei junge magersüchtig wirkende Akteurinnen in einem ausgebrannten Theater erscheinen und ‚Krieg spielen‘, wenn in *Genesi* die Erfahrung der Vernichtung in den Gaskammern von Auschwitz durch ein Kind vorgeführt wird, oder wenn in der szenischen Auseinandersetzung mit dem Antlitz Gottes (*Sul concetto...*) ein übergroßes Renaissance-Gemälde mit einem Porträt von Christus durch eine Gruppe von Kindern beworfen wird mit einer Art Handgranaten, die aber abprallen und schließlich den Bühnenboden vor dem Bild bedecken.

Im deutschsprachigen Raum hat in den letzten Jahren auch die Gruppe *Rimini Protokoll* öfters mit ‚Kids‘ gearbeitet: *Shooting Bourbaki* (2002) mit Schweizer Jugendlichen, die aktuelle Tendenzen zu einer Militarisierung des alltäglichen Lebens und ihre Begeisterung für Schusswaffen ebenso zeigten wie ihre pubertären Wünsche und Ängste. Die Produktion *Uraufführung: Der Besuch der Alten Dame* (2007) inszenierte mit Kindern und ehemaligen Besuchern oder Mitwirkenden eine Spurensuche zur Uraufführung von Dürrenmatts Werk im Jahre 1956, während *Airport Kids* (2008) mit den vor allem auf Flughäfen lebenden Kindern von Diplomaten und Geschäftsleuten extreme Beispiele einer Globalisierung von Identität vorführte.⁴ Kinder und Jugendliche sind inzwischen häufiger auch an experimentellen Tanz-Produktionen beteiligt, etwa in der Neueinstudierung *Kontaktthof* von Pina Bausch, die das 1978 entstandene Stück nach einer im Jahr 2000 aufgeführten Version mit Laien („Damen und Herren ab 65“) nun 2008 mit Teenagern ab 14 einstudierte. Die Erfahrung des Sich-Zeigens und -Verbergens, eines mitunter verzweifelten Bemühens um Kontakt, mit der das Tanztheater von Pina Bausch sein Publikum in den 70er-Jahren eher verstört als begeistert hatte, wurde für die Jugendlichen ebenfalls zu einer extremen Erfahrung mit Illusion und Enttäuschung. Wegweisend war in den letzten Jahren auch

4 Zur Arbeit von *Rimini Protokoll* siehe den Band *Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll*, herausgegeben von Miriam Dreysse und Florian Malzacher (2007).

Boris Charmatz' Inszenierung *Enfant* (2011), wo neun Tänzer gemeinsam mit zwölf Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren einen von großen Maschinen beherrschten Raum erkunden. Erst werden die Tänzer von den Maschinen durch den Raum bewegt, dann die Kinder von den Tänzern getragen oder geschleudert. Allmählich gelingt es ihnen aber, sich aus dieser Manipulation zu befreien und dadurch zu behaupten, dass sie die Bewegungen der Erwachsenen auf komische Weise imitieren und selbst zu steuern beginnen. Diese und viele weitere Beispiele können – bei aller Verschiedenheit in Arbeitsweise und Ästhetik – doch insgesamt zeigen, dass es bei einem Theater mit Kindern und Jugendlichen heute weder bloß um pädagogische noch bloß um künstlerische Interessen und Ziele geht, eher um produktive Wechselwirkungen zwischen beidem. Von daher bleibt aber erneut nach dem Publikum zu fragen, den mehr oder weniger erwachsenen *Zuschauern* eines solchen Theaters.

Ein theoretisches Konzept von „Zuschaukunst“, das Brechts Pädagogik der Lehrstücke ebenso nahekommt wie der neueren Praxis performance-naher Theaterformen, ist die Idee eines „emanzipierten Zuschauers“, die der französische Philosoph Jacques Rancière formuliert hat. In dem gleichnamigen, 2004 auf Einladung des Kurators Mårten Spångberg entstandenen Vortrag geht er von seiner früheren Studie über den „unwissenden Lehrmeister“ aus, der Schüler auch und gerade in dem unterrichten kann, was er selbst (noch) nicht weiß (vgl. Rancière 2007/1987). Zur Übertragung dieses Experiments aus der französischen Aufklärung auf die Situation des Theaters erwähnt er zunächst die bis in die Antike zurückreichende Geschichte des antitheatralen Vorurteils, wonach der Zuschauer im Theater stets passiv sei, unwissend ausgeliefert den Illusionen der Bühne. In diesem Sinne hätten auch die Avantgarden versucht, das schlechte *Spektakel* zu überwinden, sei es durch eine Versammlung, deren Teilnehmer sich ihrer Situation und ihrer Interessen bewusst werden sollten (Brecht), sei es durch eine Zeremonie, bei der die Gemeinschaft ihre vitalen Energien entfalten sollte (Artaud).

Der für die Geschichte des modernen politischen Theaters grundlegenden Annahme, der Zuschauer des Spektakels müsse erst noch aktiviert werden, widerspricht Rancière mit der These, dass jeder Zuschauer schon durch seine Wahrnehmung aktiv sei und durch seine Imagination, die das aus der Distanz Erfahrene verarbeitet, ergänzt, weiter entwickelt. Das Pathos des modernen Beleh- rungstheaters würde demnach verschleiern, dass es stets mit einem Akt der Entmündigung einsetzt, um die Zuschauer dann erst zur Mündigkeit erziehen zu können. Aus der Analyse dieser durchaus ambivalenten Geste einer Ermächtigung des Zuschauers durch das Spiel der Bühne ergibt sich schließlich die Forderung, das Theater auf andere Weise zu organisieren. Man solle endlich darauf

verzichten, den Zuschauer zu aktivieren und in eine gemeinsame Präsenz erst noch hineinzusetzen (um dadurch das Spiel der Repräsentation zu überwinden). Vielmehr wäre am Austausch der unterschiedlichen, von jedem einzelnen immer schon mitgebrachten Potenziale zu arbeiten. Diese liegen aber für Rancière nicht nur im Bereich von Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern können ebenso Mängel oder Schwächen sein. Experimentell ist demnach die Praxis des Spiels auch insofern, als sie die szenische Erscheinung dieser Potenziale, ihre jeweiligen *Performances*, miteinander verknüpft, ineinander übersetzt:

„It should be the institution of a new stage of equality, where the different kinds of performances would be translated into one another. In all those performances, in fact, it should be a matter of linking what one knows with what one does not know, of being at the same time performers who display their competences and spectators who are looking to find what those competences might produce in a new context, among unknown people.“ (Rancière 2007b: 280)⁵

Die Zuschauer sind relativ, im Vergleich mit den besonderen Kompetenzen der Akteure, unerfahren und unwissend. Gleichzeitig wissen sie aber jeweils vieles andere, was weder die Akteure noch die anderen Zuschauer wissen. Mit diesem Wissen, das ja zumeist auch auf Praktiken basiert oder mit ihnen verknüpft ist, können sie ihrerseits als Akteure gelten, mit unterschiedlichen Fähigkeiten. Damit ergibt sich der Kontext eines jeweiligen Publikums als Pluralität von Kompetenzen und nicht etwa als eine Einheit oder, wie im traditionellen Kunstverständnis, als andächtige Stiftung von Gemeinschaft durch die einzigartige, virtuose Leistung der Künstler. Im Unterschied zu einer Ideologie der Gemeinschaft – mit der seit der europäischen Aufklärung nicht nur das bürgerliche Theater, sondern häufig auch die Avantgarden des 20. Jahrhunderts das Theatererlebnis als Fest der Vereinigung ansonsten getrennter Individuen und Gruppen oder Klassen der Gesellschaft neu begründen wollten – geht Rancières Ansatz von der Produktivität der Gegensätze und Abstände aus. Distanz sollte nicht nur zwischen Bühne und Publikum weiter bestehen bleiben, sondern auch und vor allem zwischen den Zuschauern. Diese nicht als Gemeinschaft zu adressieren, sondern im Gegenteil als Vielzahl differenter und einander fremder Positionen, wäre die Grundlage einer anderen Praxis. Sie ermöglicht den Prozess der Übersetzung und Vermittlung von Erfahrungen und Wissen als einen notwendig offenen, in seinen Wirkungen unvorhersehbaren Austausch vieler Einzelner eben durch die Artikulation von Differenzen.

5 Vgl. auch Rancière 2010.

Wenn die Instrumentalisierung des Theaters zu Zwecken der Bildung und Erziehung stets davon ausging, dass dieser Vorgang als ein gemeinsames Bildungserlebnis systematisch zu optimieren wäre, lässt die von Rancière (und zum Teil auch von dem Brecht der Lehrstücke) formulierte Perspektive Theater als ein notwendig disparates, kontroverses Ereignis erscheinen. Anstatt die Ansichten und Meinungen der Zuschauer vorschreiben und kontrollieren zu wollen, sollte es vor allem Raum für unterschiedliche Reaktionen und Verhaltensweisen geben. Die von Rancière dem Theater zugeschriebenen Übersetzungsprozesse bedürfen jedenfalls der wahrnehmbaren Distanz (von Wissen, Kompetenzen und Meinungen ebenso wie von Sprachen, Kulturen und Religionen), während die Behauptung einer quasi-religiösen, einmütigen Gemeinschaft die besondere Chance theatraler Prozesse minimiert oder völlig ausschließt. Anders gesagt: Theater, das keinen Widerspruch hervorruft, bleibt unter seinen Möglichkeiten, verhindert eben jene Auseinandersetzung, die es doch eröffnen sollte. Daraus ist nun zwar auch keine normative Regel oder Programmatik abzuleiten, denn allein der Wille zur Spaltung des Publikums begründet noch keinen ästhetischen Vorgang. Dieser hätte ja nicht nur das Urteilsvermögen, sondern zugleich die Wahrnehmungsfähigkeiten der Zuschauer herauszufordern. Provokation wird im Theater eben dann produktiv, wenn sie sich nicht als bloßer Selbstzweck feiert und erschöpft, sondern auf immer neue Weise das Gewohnte und vermeintlich Selbstverständliche in Frage stellt, als Enttäuschung von Erwartungen und als Verunsicherung, durch eine Verfremdung des vermeintlich Vertrauten, die nicht gleich schon wieder als didaktische Methode eintritt, sondern eher sporadisch, intermittierend.

In dieser Perspektive ist gerade die neuere Geschichte des politischen Theaters auch für die Frage nach aktuellen Ansätzen in einer veränderten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufschlussreich. Der Fehler traditioneller Auffassungen von politischem Theater, den Zuschauer aktivieren und zuallererst zu einem kritischen Bewusstsein erziehen zu wollen, wird wohl in keinem anderen Text so konsequent reflektiert und in extremer Zuspitzung demonstriert wie in Peter Handkes *Publikumsbeschimpfung*. Dass dieses 1966 von Claus Peymann uraufgeführte Stück in den letzten Jahren wieder eine gewisse Konjunktur erlebt hat, hängt sicher mit der Frage zusammen, wie – in einer Zeit allseitiger Angebote und Aufforderungen zur Partizipation – die eigene Aktivität des Publikums thematisiert werden könnte, ohne zurückzugreifen auf überholte Techniken der ‚Animation‘ und der aufdringlich spektakulären Einbeziehung von Zuschauern ins Bühnengeschehen. Bevor Handkes Text am Ende zur eigentlichen Beschimpfung übergeht (die sich damals an eine Gesellschaft von Mittätern bei den Verbrechen des Zweiten Weltkriegs richtete), entfaltet er eine gezielt widersprüchli-

che Kette von Anweisungen und Positionsbestimmungen, die das anwesende Publikum als solches adressieren: die Gewohnheiten und Erwartungen der Zuschauer, ihre Gedanken und Wahrnehmungen. Aus der Litanei dieser Aussagen ragen jene heraus, die sich konkret auf die Situation des Theaters beziehen, auf die gemeinsame Anwesenheit von vielen Zuschauern miteinander und mit den Akteuren. Und dennoch verbleibt der Text, zumindest wenn die Inszenierung (wie bei Peymann) seiner eigenen Logik zu folgen versucht, im Rahmen des übergreifenden Sprachspiels der Anrede. Gerade durch die Art, wie er das Publikum zugleich anspricht und übergeht, anerkennt und missachtet, wird die Geste des offenen Kontakts und der Bezugnahme durchkreuzt, mit einer gegenläufigen Tendenz zur völligen Abschließung: Zu Beginn der Aufführung und am Ende sollen Tonbandeinspielungen eine ‚normale‘ Theateratmosphäre vortäuschen, Bühnenarbeiter hinter dem Vorhang und später dann Beifallsgeräusche, bis das Publikum den Saal verlässt (vgl. Handke 1978: 11 f., 48).

Mit seinem Pathos des Theaterprotestes entspricht Handkes Text ganz den künstlerischen und politischen Tendenzen seiner Entstehungszeit. Wie Susan Sontag 1962, also bereits einige Jahre vor der *Publikumsbeschimpfung*, mit Bezug auf das Happening feststellte, ging es um eine aggressive Behandlung des Publikums:

„Das Ereignis scheint darauf angelegt, das Publikum zu ärgern und zu beschimpfen. [...] Was in den Happenings geschieht, entspricht nur dem, was Artaud für das Schauspiel fordert: die Bühne, das heißt die Distanz zwischen Zuschauer und Darsteller wird aufgehoben und ‚der Zuschauer körperlich einbezogen‘. Im Happening ist das Publikum der Sündenbock.“ (Sontag 182: 310, 321)

In dieser Perspektive erscheint Handkes *Publikumsbeschimpfung* wie ein früher Versuch, die Mittel der radikalen Performance-Kunst (einschließlich Happening und Life Art) auf den Bühnen der (west-)deutschen Stadt- und Staatstheater einzusetzen und im Prozess der Aufführung zu reflektieren. In der Form eines Theaterstücks soll der aggressive Akt der Beschimpfung hier gerade dadurch seine Wirkung entfalten, dass er – anders als das Happening in Galerien oder auf der Straße – mit einem distanzierteren und stillgestellten Publikum rechnet, das vielleicht sogar bis zum Ende zuhört. Dabei adressiert der Text die Zuschauer zugleich als Schauspieler der Wirklichkeit:

„Ihr wart die richtigen. Ihr wart atemberaubend. Ihr habt unsere Erwartungen nicht enttäuscht. Ihr wart die geborenen Schauspieler. Euch steckte die Freude am Spielen im Blut,

ihr Schlächter, ihr Tollhäusler, ihr Mitläufer, ihr ewig Gestrigen, ihr Herdentiere, ihr Laf-fen, ihr Miststücke, ihr Volksfremden, ihr Gesinnungslumpen.“ (Handke 1978: 46)

Noch wichtiger aber als die eigentliche Beschimpfung – von der es zu Beginn schon heißt, dass sie „an niemanden gerichtet“ sei und die zunächst auch als blo-ße „Schimpfprobe“ bezeichnet wird – ist das Spiel mit Widersprüchen und Para-doxien, das auch die Position der Akteure und des Theaters insgesamt in Frage stellt. So weist der Text über die 60er-Jahre und ihre Forderung nach Aktion und Eingreifen in die politische Wirklichkeit hinaus auf die Frage nach einer Neuor-ganisation des Theaters als Kommunikationsprozess und als ein Labor experi-mentellen Verhaltens. Die Aggression gegen das Publikum ist jedenfalls kein Selbstzweck, dient schließlich eher dem Grundimpuls, eine neue Situation zu schaffen, durch Störungen, Irritationen und Brüche. Diese können konstruktiv werden, indem sie eindeutige Sinnzuschreibungen unterlaufen, wenn Vorgänge gezeigt oder in Gang gesetzt werden, die mit hoher Intensität den Zuschauer be-treffen, auch wenn sein Interpretieren und Beurteilen vorübergehend außer Kraft gesetzt ist. Dabei erscheinen zeitgenössische Theaterformen oft eher unpathe-tisch und wenig spektakulär, ohne den Zwang zur großen Geste und häufig mit dem Gestus der Untersuchung und des Experiments.

Zwar ist davon auszugehen, dass gegenüber der früheren Begeisterung für ein explizit politisches Theater (wie sie noch in den 70er-Jahren verbreitet war) durch den Verlust der großen politischen Utopien längst Skepsis über seine Wirksamkeit vorherrscht. Neuerdings stellt sich aber durchaus wieder die Frage, wie denn – über die Instrumentalisierung der Bühne für politische Ziele hinaus – Theater politisch, das hieße, auf politische Weise zu machen wäre. Dazu zählt die Thematisierung der institutionellen und strukturellen Voraussetzungen von Theaterarbeit ebenso wie die Arbeit an Ereignissen, welche die Wahrnehmungsgewohnheiten der Zuschauer enttäuschen oder unterlaufen, jedenfalls nicht nur bedienen. Und schließlich geht es auch um Formen der Ausschließung, wodurch manche Personenkreise, Gruppen und Schichten der Bevölkerung im Theater gar nicht vorkommen, keine Stimme haben und keine Möglichkeit, die für sie rele-vanten Themen zu artikulieren. Auch hierfür ist Rancières Theorie des Politi-schen aufschlussreich, wie er sie zunächst in dem Buch *Das Unvernehmen* for-muliert hat. Darin wird der aktuelle Zustand staatlicher Demokratie insgesamt von einer Logik der Aufteilung (von Macht, Verantwortung und Ressourcen) und der Ausschließung her definiert, als Ignoranz gegenüber denjenigen, die in ihr keine Stimme haben (vgl. Rancière 2002). Im Unterschied zu dieser Politik der Ausschließung sei Kunst von einer umgekehrten Tendenz geprägt: Durch In-

tegration und Pluralisierung, Koexistenz und Heterogenität könnten hier auch Gegenentwürfe einer anderen Praxis des Politischen entwickelt werden.

Indem Rancière (2007a: 45 ff.) Kunst als „Aufteilung des Sinnlichen“, beispielsweise als Anordnung von Körpern „in einem spezifischen Raum und in einer spezifischen Zeit“, definiert, gelangt er zu einer Annäherung von einerseits vermeintlich selbstgenügsamer, unpolitischer Kunst (die aber gerade darin das Bild von Freiheit und Souveränität als „Versprechen von Emanzipation“ bewahrt) und andererseits einer explizit politisch engagierten Kunst, die den Widerspruch zwischen Kunst und Leben aufheben will. Wichtig für die Diskussion um eine Politik des Theaters ist aber vor allem Rancières Feststellung, dass Politik immer schon Teil von Kunst und zumal von Theater sei, nicht etwa ein Anderes, Äußeres oder bloß Inhaltliches, das auf der Bühne abzubilden wäre.

Gegenwärtig wird auch im Theater häufiger versucht, die etablierte und vorherrschende Politik der Ausschließung aufzubrechen, Stimmen hörbar zu machen, die ansonsten überhört werden und keine Resonanz finden. In diesem Kontext steht die schon länger zu beobachtende Tendenz, mit nicht-professionellen Akteuren zu arbeiten, diese als „Experten des Alltags“ zu Wort kommen zu lassen. Während solche Produktionen und Projekte durch Gruppen wie *Rimini Protokoll* oder *Hofmann & Lindholm* etabliert sind und auch im regulären Stadttheaterbetrieb ihr Publikum finden, ist im deutschsprachigen Kinder- und Jugendtheater das Prinzip der Repräsentation, der Stellvertretung durch Rollenspiel, immer noch die Regel. Damit kommen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Stimmen von Kindern und Jugendlichen nur sehr indirekt zu Gehör, vielfach übertönt und souffliert durch die Rede der erwachsenen Schauspieler, je mehr diese sich um ein kind- oder jugendgerechtes Sprechen und Verhalten bemühen. Im Rahmen der etablierten (theater-)pädagogischen Programmatik wird an gewohnten Methoden (Werkinszenierung, Rollenspiel, Einfühlung) festgehalten, die den jungen Zuschauern Bilder von Kindheit oder Jugend vorführen, die wesentlich von Erwachsenen geprägt und gestaltet sind. Wenn es verstärkt seit Ende der 90er-Jahre auch Versuche gibt, dieses einseitige, immer noch auf ein spezifisches „Unvernehmen“ gegründete Verhältnis zwischen den Generationen im Theater zu unterlaufen oder gar umzukehren, so sind die wichtigsten Impulse dafür aus Belgien gekommen, insbesondere aus Gent und dem dortigen Theater Victoria.

THEATER VICTORIA ODER DIE KINDER AUF DIE BÜHNE!

Nachdem sich das Genter Theater „Oud Huis Stekelbees“ 1993 in „Victoria“ umbenannte, wurde es zu einem der wichtigsten Impulsgeber für das Theater mit Kindern und Jugendlichen in Europa. Wohl nicht ganz zufällig war 1993 das gleiche Jahr, in dem die Subventionsstruktur in Flandern, dem nördlichen, niederländisch-sprachigen Teil Belgiens, grundlegend verändert wurde. Gab es vorher, seit 1975, noch die vier Förder-Kategorien Repertoiretheater (A), Tourneetheater (B), Kammerspiele (C) und experimentelles oder didaktisches Theater (D), trat nun eine flexiblere Regelung in Kraft, mit der auch Tanz, Musiktheater und die vielen bedeutenden Kunstzentren besser unterstützt werden konnten. Damit berücksichtigte die Kulturpolitik endlich die neueren Tendenzen, die von international bekannten Tanz-Ensembles wie *Rosas* (Anne Teresa de Keersmaeker), *Ultima Vez* (Wim Vandekeybus) und den *Ballets C de la B* (Alain Platel) neben den großen Theatercompagnien *Troubleyn* (Jan Fabre) und *Needcompany* (Jan Lauwers) manifestiert wurden. Die Szene in Flandern war bereits durch eine neue Generation von Theatermachern geprägt, deren körperbetonte Inszenierungsformen die Entgrenzung textgebundener und psychologisch-realistischer Traditionen vorführten. Gegenüber den damals noch in einer traditionellen Schauspielästhetik befangenen Stadttheatern öffneten sich die Kunstzentren und freien Ensembles den anderen Künsten und technischen Medien ebenso wie einer Durchdringung von Tanz und Theater. In diesem Kontext konnte sich auch das Kinder- und Jugendtheater in Flandern von der bis dahin vorherrschenden pädagogischen Zielsetzung emanzipieren.

Bereits in den Jahren davor wurden im Kindertheater gesellschaftliche Konflikte und auch Fragen der institutionellen Macht verhandelt, wie Erwin Jans und Geert Opsomer damals, 1993, in ihrem Überblick zur flämischen Theaterszene notiert haben:

„Der Schwerpunkt verlagerte sich von einem Theater für Kinder zu einem Theater von Kindern, um ihnen schon im Handeln eine kritische Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Realität beizubringen. Das ‚Mitspieltheater‘ war extremster Ausdruck dieser Haltung.“ (Jans/Opsomer 1993: 25ff.)

Künstlerisch erwachsen wurde dieses Theater jedoch erst in der zweiten Hälfte der 80er-Jahre, indem es sich von dem früheren pädagogischen Auftrag weitgehend befreite:

„Der Pädagogik steht nun eine bewußte Anti-Pädagogik gegenüber. Die Anti-Pädagogen plädieren für eine nicht-hierarchische, respektvolle Einstellung gegenüber dem Kind und seiner Eigenart. Im Theater werden Werte wie Emotionalität, Spontanität, Erstaunen, Phantasie und ein eher assoziatives Denken neu definiert.“ (ebd.: 17ff.)

Mit dieser künstlerischen Emanzipation wurde die bis dahin vorherrschende Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe überwunden, wie Christien Boer betont hat: „Ebenso wie im Erwachsenentheater darf sich der Zuschauer in einer Vielheit von Bildern wiederfinden oder seine eigene Blickrichtung bestimmen“ (ebd.: 19).

Wenn für diese neue Richtung von Theater mit Kindern und Jugendlichen Texte verfasst wurden, so geschah dies in engem Kontakt mit der Theaterpraxis. Gegenüber der bis dahin tonangebenden Generation von niederländischen Theaterautoren, die auch in Deutschland viel gespielt wurden (Judith Herzberg, Ad de Bont, Pauline Mol und Suzanne van Lohuizen), kamen in Flandern nun einige jüngere Autoren an die Theater, wie Willy Thomas und Arne Sierens. Letzterer schrieb Mitte der 90er-Jahre eine Reihe von Texten, die direkt mit dem Produktionsprozess am Theater Victoria verknüpft waren und um die alltägliche, oft de-saströse Realität von Kindern und Jugendlichen aus den ärmeren Vierteln von Gent kreisen.

Mit dieser Erfahrung und Thematik hat das Theater Victoria immer wieder gearbeitet, vor allem aber in einigen Kooperationsprojekten, die der aus Gent stammende und immer noch dort lebende Regisseur und Choreograph Alain Platel gemeinsam mit Arne Sierens durchführte: *Moeder en Kind* (1995), *Bernadette* (1996) und *Allemaal Indiaan* (1999). Platel, Jahrgang 1956 und heute einer der bedeutendsten belgischen Tanz- und Theaterkünstler, war nach einer Ausbildung zum Heilpädagogen und einigen Jahren Studium in zeitgenössischem Tanz 1984 Mitbegründer der Compagnie *Les Ballets C de la B* in Gent. Bereits in dem Stück *Bonjour Madame* (1993), mit dem er erstmals großes internationales Ansehen erreichte, obwohl es wegen der Beteiligung von Clochards/Obdachlosen zumal beim Theaterfestival von Avignon heftigen Protest gab, waren auch Kinder mit auf der Bühne. Hatte Platel seine Stücke bis dahin eher auf Anregung anderer Künstler oder Institutionen und gemeinsam mit seinen Tänzern entwickelt, wollte er *Bonjour Madame* zunächst auf einem eigenen Szenario aufbauen zu dem Thema „wie Männer mit ihren Gefühlen umgehen“, worauf er dann aber verzichtete:

„*Bonjour Madame* war ein Schlüsselerlebnis für mich, denn es war die Aufführung, bei der ich zu Beginn der Proben alle meine Notizen wegschmiß. Ich hatte mich gut vorberei-

tet und jede Menge Notizen, aber auf der Probephöhne mußte ich mich auf zehn ganz unterschiedliche Männer und auf ein paar Kinder einstellen und zusehen, wie ich die zusammenbrachte. Ich konnte nicht einfach hergehen und sagen: So, jetzt macht mal das und das, sondern ich mußte sehr genau beobachten, wie sie sich verhielten, was sie entwickelten, und dann von diesem Material ausgehen. [...] Und dann mußte ich einen Weg finden, wie sie zusammen tanzen konnten, sie waren alle so verschieden. Deshalb bat ich jeden einzelnen, ein kleines Solo zu erfinden, um seinen Stil vorzustellen. Und dieses Solo sollte er dann einem anderen schenken, es ihm beibringen und sehen, was der damit macht. Auch die Kinder sollten es lernen. So arbeite ich heute noch bei den Proben“ (Platel 2007: 33 f.)

Diese von Platel rückblickend reflektierte Methodik hatte bald großen Erfolg. Zu seiner schonungslosen Bearbeitung des gesellschaftlichen Tabuthemas Obdachlosigkeit kam die Verknüpfung von Tanz und Theater, der offene Prozess einer gemeinsamen Suche, im Beobachten und Austauschen von Bewegungsmaterial, und schließlich die Einbeziehung von Kindern als weitgehend gleichberechtigten Darstellern. Ein Meilenstein für diese Entwicklung waren in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre die gemeinsam mit Arne Sierens am Theater Victoria produzierten *Familienstücke*.⁶ Die Serie wurde 1995 durch *Moeder en Kind* eröffnet, in einer Landschaft aus alten Möbeln, Sesseln, Sofas, Küchenschrank und Waschmaschine. Inspiriert war die Produktion von Filmen (John Cassavetes und Vitali Kanevski) und eigenen Beobachtungen in Genter Arbeitervierteln, vor allem aber von den Farbfotos aus dem Buch *Living Room* von Nick Waplington (1991), der zwei Jahre lang in englischen Arbeiterfamilien gelebt und ihren Alltag genau dokumentiert hat. So geht es auch in *Moeder en Kind* um das alltägliche Zusammenleben, Essen, Spielen, Rauchen und Trinken, Musikhören und das Füttern von Haustieren. Auf die große, von ebenso chaotischen wie intensiven Beziehungen geprägte Familie (vier Tänzer und zwei Teams von je vier Kindern) trifft sehr bald zu, was Platel (zit. n. Cools 1995: 15) als Kern all seiner Stücke beschrieben hat: „a group of people brought together in a particular place, and who are there for far too long. As a consequence, certain things start to happen“.

Diese Formel verdeutlicht, dass es sich bei *Moeder en Kind* nicht einfach um eine sozialkritisch motivierte Milieustudie über die Lebensverhältnisse in Arbeiterfamilien handelt. Die dramaturgische Struktur des Stückes entspricht immer

6 In dieser Zeit wurde auch das Thema der Gewalt gegen Kinder durch die Affäre um den Vergewaltiger und Mörder Marc Dutroux akut, der nach vorübergehender Freilassung endgültig 1996 verhaftet und verurteilt wurde.

noch einem das bürgerliche Theater begleitenden Modell, dessen Entwicklungsbogen vom Schicksalsdrama und dem Boulevardtheater des 19. Jahrhunderts über die surrealistische Sprengung der Familie und die existenzialistische „Dramatik der Enge“ bis hin zum Absurden Theater (und schließlich den Vorabendserien der populären Fernsehsender) reicht: Das mehr oder weniger realistisch dargestellte Alltagsleben der bürgerlichen Familie unter den Bedingungen der neoliberalen kapitalistischen Gesellschaft führt meistens zur Schwächung oder Abwesenheit des Vaters und der symbolischen Ordnung. An die Stelle überkommener Moralvorstellungen tritt die pragmatische und zugleich libidinös aufgeladene Organisation des Zusammenlebens als einer anti-ödipalen Wunschmaschine (vgl. Deleuze/Guattari 1977). Bei Platel und Sierens entlädt sich die neurotische Spannung der Familienbeziehungen, Aggression und Zuneigung, in einem Feuerwerk von körperlicher Bewegungsenergie, die den Zuschauer direkt angeht, ohne Raum für abwägende Distanz.

„Moeder en Kind“ (1995)



Foto: © Phile Deprez

Die Kinder trampeln und tanzen nicht nur auf den Möbeln herum, sondern zugleich auf den Nerven der Erwachsenen. Die erscheinen zwar nicht gerade wehrlos, werden aber an kreativer Energie völlig in den Schatten gestellt durch Kinder, die genau wissen, wie sie Grenzen überschreiten, Schwächen ausnutzen, Aggressionen provozieren können:

„All this makes them responsible too for this crude drama, in which people do things to each other the public knows they shouldn't. Guilty children on stage is something seldom seen in theatre.“ (Korteweg 1995)

Die von Rezensionen einhellig betonte Frische, Spontaneität und Direktheit der Aufführung, die auf mehreren Tourneen weltweit bekannt wurde, hängt sicher mit diesem Moment einer (im anthropologischen Sinne) durchaus karnevalesken Umkehrung aller Werte, Instanzen und Normen der bürgerlichen Gesellschaft zusammen. Damit entspricht die Aufführung zugleich einem historischen Kontext, der für den neuen Namen der Institution Victoria wohl nicht ganz zufällig ist: So erscheint neben Kurt Schwitters Idee, durch die Begegnung von Victor und Ria einen möglichen Roman mit einem Sieg (victoria) beginnen zu lassen,⁷ auch Roger Vitrac's Stück *Victor ou les Enfants au pouvoir!* (*Victor oder die Kinder an die Macht!*) von 1929 als ein wichtiger Bezugspunkt für den anti-pädagogischen Ansatz dieses Theaters.

„Moeder en Kind“ (1995)



Foto: © Phile Deprez

7 Vgl. dazu den Hinweis auf der Pressemappe des Theaters, wo zur Einführung des neuen Namens explizit der Schwitters-Text zitiert wurde: „Victoria (*beginning of a novel*)... Victor and Ria, Victoria, it was even more, it was a victory“. Theater Victoria, Gent 1996.