



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Theatre for Development und Theaterpädagogik“

Untersuchung der Befruchtungsmöglichkeiten von Konzepten
des Theatre for Development durch Überlegungen aus dem
Bereich der Theaterpädagogik

Verfasserin

Anja Monden

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

IDS Internationale Entwicklung

Betreuerin:

Mag. Dr. Birgit Englert

Danksagung

Besonderen Dank gilt meinen Eltern, von denen ich die Unterstützung bekommen habe, das zu studieren und so zu studieren wie ich wollte.

Ein Dankeschön geht auch an meine Betreuerin Birgit Englert. Die Gespräche, die ich mit ihr hatte, sowie die Motivation von ihrer Seite haben mir sehr geholfen.

Vielen Dank auch an Ulrike Hentschel, die sich trotz zu spätem Auftauchens meiner Arbeit, Zeit genommen hat, einige Anmerkungen zu einem Teil dieser Arbeit zu formulieren.

Dann ein großes Danke an Reingard, die hoheitliche Aufpasserin und Wächterin über meine Nährstoffzufuhr. Ohne die Versorgung mit Suppe etc. durch sie, wäre ich jetzt sicher schon um einiges mangelernährter.

Danke an Tim und Ruth, die sich erbarnt haben und meine vielen nicht gesetzten Kommatas und andere Fehler ausgebessert haben. Und auch sonst Danke an die gesamte Hüttlhaus-Crew: auf die eine oder andere Art habt ihr mir alle geholfen, diese Arbeit schreiben zu können.

Als letztes ein besonderes Dankeschön an Herrn Bernhard Muzerl Laner. An dieser Stelle müßte wohl etwas stehen, was noch nie geschrieben oder gesagt worden ist. Doch über bleibt dann doch „nur“: Besser geht's nicht! Danke Danke Danke für alles!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Forschungsfrage(n) und Hypothesen.....	3
1.2. Herangehensweise und Kapitelерklärungen.....	5
1.3. Ausgangsposition Wissenschaft/Wissenschaftsverständnis.....	8
2. Theaterpädagogik.....	9
2.1. Kapiteleinleitung.....	9
2.2. Verwendete Literatur.....	11
2.3. Theaterpädagogik als Kunst und Dialog.....	13
2.4. Ansatz einer Geschichte der Theaterpädagogik.....	22
2.5. Politische Dimensionen der Theaterpädagogik	30
2.6. Beispiele Theoretischer Ansätze.....	35
3. Theatre for Development.....	46
3.1. Kapiteleinleitung.....	46
3.2. Verwendete Literatur.....	48
3.3. Geschichte(n) der Tfd-Entwicklung.....	51
3.4.. Methode/Vorgehensweise.....	55
3.5. Tfd und professionelles Theater.....	58
3.6. Die Gruppe/das Individuum.....	59
3.7. Ziele und Vorstellungen.....	65
4. Vergleich.....	76
4.1. Praktische Aspekte.....	81
4.2. Schlüsselbegriffe.....	108
5. Das Ideal des bewusstseinsbildenden Ansatzes.....	124
6. Conclusio.....	128
7. Literatur.....	134
Anhang.....	141

1. Einleitung

Eine Einleitung sollte meiner Ansicht nach die Motivation einer schreibenden Person hinsichtlich der eigenen Arbeit darlegen. Somit kann es hilfreich sein, nicht nur zu erfahren, worum es in der Arbeit geht, sondern auch, wer die Autorin¹ dieser Arbeit ist. Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle kurz selbst beschreiben und dann mit dieser Beschreibung weiter auf die Vorgehensweise der Arbeit eingehen.

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit sehe ich mich selbst als angehende Entwicklungsforscherin und Kommunikationswissenschaftlerin. Ich arbeite seit ca. sieben Jahren immer wieder mal mehr, mal weniger mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten, sowie mit anderen Theatermethoden und möchte auf diesem Gebiet, genauso wie in wissenschaftlichen Bereichen, ständig dazulernen. Ich habe mich in den letzten Jahren in den verschiedensten politischen Kreisen engagiert. Ich habe selber Gruppen beim Theater und bei internationalen Jugendbegegnungen geleitet und begleitet. Ich bin viel gereist, unter anderem in Westafrika und Indien.

Dies ist natürlich nur ein kleine Darstellung von dem, was oder wer ich bin. Doch sollten diese Ich-zentrierten Sätze trotzdem etwas Einblick auch in meine Ausgangsposition gebracht haben. Es sind vor allem die Lebenspunkte aufgezählt, die meiner Ansicht nach am Meisten Einfluss auf meinen derzeitigen Standort diese Arbeit betreffend hatten und haben. Da ich wissenschaftliches Arbeiten unter Anderem als Kritik an anderen wissenschaftlichen Überlegungen verstehe und in Verbindung mit Kritik auch oft eine Standort-Diskussion stattfindet, ist es mir wichtig, meinen Standort wenigstens versuchsweise deutlich zu machen. Als Standort verstehe ich beispielsweise auch Fragen, die mich zur Zeit als Individuum beschäftigen und damit Einzug auch in diese Arbeit genommen haben.

Durch verschiedenste Zufälle und Geplantheiten meines Lebens bin ich immer wieder auf Theater als Medium gestoßen und gestoßen worden. Schon als Kind habe ich mich sehr verbunden mit diesem Medium gefühlt. Diese Verbundenheit wurde durch die zunehmend auch wissenschaftliche Be-

¹ Da ich in den unterschiedlichsten Formen des sprachlichen Gendering jeweils Vor- und Nachteile sehe, habe ich mich für diese Arbeit dazu entschlossen, verschieden Schreibweisen zu benutzen. So kommt es vor, dass ich die weibliche oder männliche Schreibweise, das Binnen I, Untestriche (Gender-Gap) und das Gender-Sternchen unregelmäßig wechselnd verwende. So möchte ich, trotz meiner Unentschlossenheit immer wieder darauf aufmerksam machen, welche Zuteilungen und Schwierigkeiten durch die Verwendung von bestimmten Schreibweisen bewusst oder unbewusst entstehen. Wenn AutorInnen aber explizit darauf aufmerksam machen, dass sie von einer bestimmten oder mehreren Geschlechterkategorien sprechen, so mache ich darauf aufmerksam.

schäftigung mit Medien generell, sowie Theater im Speziellen noch gesteigert. Mit der Zeit wurden auch Überschneidungen der theoretischen Aspekte zwischen der Kommunikationswissenschaft und der Entwicklungsforschung und auch die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ersichtlicher. W-Fragen der Entwicklung (wer entwickelt, was wird entwickelt oder soll entwickelt werden und wie, wo ist und findet Entwicklung statt) trafen auf die Frage nach den Möglichkeiten des Medium Theater. Um diesen letzten Aspekt näher betrachten zu können entschied ich mich, einige meiner Wahlfächer am Institut für Theaterwissenschaften zu machen. Die Verbindungen, die ich in dieser Arbeit zwischen außeruniversitären Interessen und den Studien Internationale Entwicklung, Kommunikationswissenschaften und Theaterwissenschaften herstellen möchte, beziehen sich hauptsächlich auf die beiden erst genannten Studienrichtungen und ihre Schwerpunkte.

Die Bereiche Theaterpädagogik und Theatre for Development (TfD) dienen zur Einschränkung der übergreifenden Betrachtungen. Die Hinwendung zum Thema Theater als „Medium für Entwicklung“ scheint zur Zeit generell recht verbreitet. Ersichtlich wird dieses unter anderem durch die in unserem Studiengang verfassten Arbeiten zum Thema Theater und Entwicklungszusammenarbeit (EZA). Dies hat sicher auch mit einem unserer wenigen praxisnahen Seminare („Transkulturelle Theaterarbeit“), geleitet von Birgit Fritz, zu tun, in dem mensch als Teilnehmende unter anderem mit den Techniken des Theater der Unterdrückten (TdU) vertraut wird.

Die Idee der Verbindung von TfD und Theaterpädagogik ist durch die Kurse am Institut für Theaterwissenschaften der Universität Wien entstanden. Texte von und über die Theaterpädagogik haben mich fasziniert und mir aufgezeigt, dass im Bereich TfD viele Dinge nicht angesprochen oder weiter gedacht werden. Auch schien mir Theaterpädagogik gerade im deutschsprachigen Raum als Zusatz meiner Forschung über TfD logisch, da ich an dieser rein regional betrachtet, näher bin, als den meisten Einsätzen von TfD. Denn trotz meines Forschungsufenthalts in Ghana habe ich nicht viel direkte Erfahrungen mit der Welt des TfD. Sehr wohl hat das Kennenlernen, das in Ghana und anderen westafrikanischen Ländern stattgefunden hat, aber dazu geführt, dass ich mich bei Literatur zum Thema TfD und damit insgesamt bei dieser Arbeit tendenziell auf Regionen auf dem afrikanischen Kontinent und hier noch einmal möglichst auf westafrikanische Regionen eingegrenzt habe. Mir war somit auch wichtig, trotz der Ferne mancher Methoden, mancher Regionen oder mancher Vorstellungen, mich auf Beschreibungen zu konzentrieren, die mir persönlich so nah wie möglich und am Besten nachvollziehbar für mich sind.

Diese Überlegungen stehen in direkter Verbindung zu den Fragen, die ich mir vor und während des Arbeitsprozesses immer wieder gestellt habe: Warum möchte ich diese Arbeit schreiben? Warum

möchte ich gerade Tfd behandeln und dies durch theaterpädagogische Ansätze ergänzen? Und wie so habe ich eine solche Herangehensweise gewählt?

Einige zwischenzeitlich Bestand habenden Antworten, tauchen in dieser Einleitung immer wieder auf. Vor allem aber schien es auch für mich persönlich wichtig, meine Erfahrungen, Vorstellungen von Möglichkeiten und Wünschen im Hinblick auf Theater zu sortieren und zu hinterfragen. Vor allem Letzteres geschieht durch die Verbindungsherstellung zwischen theoretischen und praktischen Erfahrungen anderer AutorInnen und meinen eigenen. Auch wird mir, aber hoffentlich auch Anderen, durch die Zusammenführung von Aspekten von Tfd und Theaterpädagogik, ermöglicht, weiter zu denken. So wird die hier gewählte Herangehensweise letztendlich erst durch meine eigenen gemachten subjektiven Erlebnisse möglich und löscht damit auch meine Zweifel aus, ob jemand, die nicht länger persönlich in Tfd-Projekten involviert war, oder auch länger in theaterpädagogischen Bereichen gearbeitet hat, eine Arbeit wie diese angehen könnte.

1.1. Forschungsfrage(n) und Hypothesen

Um klarer zu machen aus welchen Gründen ich auf bestimmte Aspekte näher eingehe als auf andere, möchte ich an dieser Stelle, den Versuch wagen, eine Forschungsfrage mit Unterfragen sowie Hypothesen dazu zu formulieren. Als Versuch bezeichne ich es deshalb, da einige dieser Fragen und Hypothesen erst im Arbeitsprozess selber entstanden sind und nicht allein die Ausgangsposition darstellen. Die hier angeführten Fragen und Hypothesen sollen vielmehr als Hilfe der Übersichtlichkeit, verstanden werden. Weiters sollten sie gleichzeitig schon als Arbeitsprozess mitbedacht werden.

Die hier aufgeführten Hypothesen sollten weiters nicht nur als zu verifizierende oder zu falsifizierende Gedanken verstanden werden, sondern als zusätzliches Aufzeigen meiner eigenen (Forschungs-)Herkunft beziehungsweise des schon erwähnten Standpunktes, der sich wiederum während der Arbeit verändert haben kann. So stelle ich hier auch Fragen und Hypothesen auf, die nicht direkt behandelt oder aufgegriffen werden, und bei denen sich teilweise auch zeigen wird, dass sie nicht alle gleichzeitig in einer solchen Arbeit beantwortet werden können. Trotzdem sind sie wichtiger Teil des Arbeits- und Denkprozesses.

In meinem Verständnisses von Forschung ist ein Arbeitsprozess, wie der für diese Arbeit, schwer chronologisch festzuhalten. Denn es ist schwierig darzustellen oder zu rekonstruieren, zu welchem

Zeitpunkt Fragen und Wissenserkenntnisse entstanden sind und zu welchen Schritten einzelne Erkenntnisse wiederum geführt haben. Die folgende Hauptfrage dieser Arbeit jedoch bleibt der Hauptrahmen des gesamten Prozesses: **Welche Befruchtungsmöglichkeiten bieten sich für die Weiterentwicklung von Ansätzen, Gedanken und Theorien zum Theatre for Development durch die Heranziehung von theaterpädagogischen Ansätzen und Ansichten?**

Da diese Frage voraussetzt, dass der Bereich der Theaterpädagogik Ergänzungsmöglichkeiten für Theatre for Development bietet, musste ich jedoch zu erst einmal die Fragen danach stellen, inwieweit die beiden Ansätze vergleichbar sind - also aus welchen Aspekten die Bereiche bestehen. Somit gehe ich in dieser Arbeit zu erst auf die jeweiligen Aspekte unter der Bezeichnung der Theaterpädagogik, sowie der Bezeichnung des Tfd ein. Für die Klärung der Frage der Befruchtungsmöglichkeiten, habe ich mich dazu entschlossen, der Verständlichkeit halber den Begriff des Vergleichs für mein Vorgehen heranzuziehen, auch wenn mir klar ist, dass dieser Begriff nicht ganz passend ist. Im folgenden möchte ich weitere Fragen anführen, die während des Arbeitsprozesses entstanden sind:

- Von welchen Zielvorstellungen, Wünschen und Erwartungen wird ausgegangen, wenn Theater im Rahmen von theaterpädagogischen oder Tfd-Projekten eingesetzt wird?
- Welche dieser Wünsche und Erwartungen ähneln sich und in welchen Zusammenhängen entstehen sie? Wie und wo verbreiten sie sich und unter welchen Voraussetzungen sind sie möglich?
- Wenn von Partizipation, (Selbst)Befreiung, gesellschaftlichen Veränderungen durch den Einsatz von Theater gesprochen wird: Was bedeutet das für den praktischen Einsatz? Und warum wird genau diesen Erwartungshaltungen oft nicht entsprochen beziehungsweise werden genau diese so häufig kritisiert?
- Welche regionalen und gesellschaftlichen Aspekte müssen bei einer Überlegung der Befruchtungsmöglichkeiten dieser beiden Bereiche mit einbezogen werden und wie kann Eurozentrismus hierbei vermieden werden?
- Welche Konsequenzen entstehen durch das Aufzeigen der Befruchtungsmöglichkeiten von Tfd für Projekte im entwicklungspolitischen Kontext insgesamt, wenn Kritiken an vergangenen Tfd-Projekten mit aufgenommen würde?

Zusätzlich zu diesen Fragen, haben sich einige Annahmen vor und während des Arbeitsprozesses entwickelt. Beispielsweise gehe ich für diese Arbeit davon aus, dass Theater als Methode eingesetzt wird, um eigene Grenzen zu überschreiten, sich selbst aus anderen und fremden Blickwinkeln wahr zu nehmen, um so in Folge einen kritischeren Blick auf sich selber, die Gruppe und die Gesellschaft zu haben. Überlegungen aus der Theaterpädagogik beeinflussen TfD-Projekte und Literatur über TfD bisher wenig oder gar nicht. Ersteres scheint ein eher westliches Konzept zu sein, was selten auch nur im Entferntesten in Bezug zu TfD-Projekten gestellt wird. TfD wird oftmals mit Partizipation in/a Entwicklungsprozessen in Verbindung gesehen. Die Idee der Entwicklung ist im Rahmen von internationaler und nationaler Entwicklungszusammenarbeit meist auf konkrete „Probleme“, wie Armut und Krankheit und der Überwindung dieser, ausgerichtet und nicht auf die Überlegung, kritisches Denken zu fördern und Reflexionsmöglichkeiten aufzuzeigen.

1.2. Herangehensweise und Kapitelklärungen

Eine Herangehensweise abseits der typischen wissenschaftlichen Herangehensweisen, eine eigene Vorstellung ist immer schwieriger darzustellen und zu rechtfertigen als eine Theorie-Empirie-Arbeit, die sich an strikte Vorgaben hält. Mir ist bewusst, dass diese Arbeit , deutlicher ausgedrückt, die Vorgehensweise und der Umgang mit den „Disziplinen“ Theaterpädagogik und Theatre for Development auf Unverständnis Einiger treffen wird. Mir ist während des Arbeitens bewusst (gemacht) (ge)worden, dass bisher vor Allem geschichtlich oder an Hand von Praxisbeispielen aus dem Theaterbereich an das Thema Theaterpädagogik und/oder TfD herangegangen wurde. Da es mir jedoch darum ging, die Befruchtungsmöglichkeiten einer der beiden Bereiche durch den anderen darzustellen, habe ich mich für eine andere Arbeitsweise entschieden.

Da ich nicht davon ausgehen konnte oder wollte, dass die beiden von mir analysierten Bereiche überhaupt vergleichbar sind, war es mir wichtig, am Anfang herauszustellen, welche verschiedenen Blickwinkel es auf theaterpädagogische und TfD-Arbeit generell gibt. Dies war insofern schwierig, als dass Vorstellungen und Begriffsbestimmungen besonders von der Theaterpädagogik sich sehr voneinander unterscheiden und sich auch geschichtlich gesehen stark verändert haben. Bei TfD-Projekten hängen Sichtweisen und Arbeitsansätze auf diese, wiederum stark mit dem Begriff der Entwicklung zusammen. Beide Bereiche haben keine eindeutige chronologische Geschichte, jedoch

gibt es Texte und Literatur, die immer wieder verwendet werden. Dadurch haben auch Ideen aus der zeitlichen Vergangenheit oft noch Jahrzehnte lang einen starken Einfluss auf die derzeitige Umsetzung und Vorstellung der Arbeit.

Mir war es wichtig, die Literatur für diese Arbeit zwar insofern einzuschränken, als das ich mich auf Literatur ab den 1990er Jahren konzentriert habe, mein größtes Kriterium in der Auswahl der Literatur bestand aber in der Häufigkeit der Nennung dieser Texte.² Auf Basis dieser Auswahl habe ich einen Überblick über die verschiedenen Ansichten, Diskussionspunkte und Ansätze innerhalb der beiden Bereiche Theaterpädagogik und TfD bekommen. Kapitel eins und zwei dieser Arbeit dienen der Darstellung dieser Literatur, und den hierrin dargelegten Sichtweisen, sowie deren Eingrenzung und Ordnung. Dadurch findet aber auch eine erste Eingrenzung der behandelten Aspekte statt. Für den darauf folgenden Vergleich habe ich die zuvor angesprochene Ordnung und Einteilung zwecks einer Neueinteilung jedoch wieder aufgebrochen. Dadurch wird es möglich, nicht einfach einzelne AutorInnen zu kritisieren oder ihre Sichtweise in Frage zu stellen, auch wenn dies teilweise beiläufig passiert, sondern herauszufinden, welche Aspekte theoretisch wie praktisch noch mitbedacht werden könnten, wenn es um den Einsatz von TfD geht. Somit stelle ich nicht den Anspruch einer Vollständigkeit. Vielmehr soll diese Arbeit eine Vorlage bieten, um weiterzudenken.

In meinem Vorgehen habe ich mich grob an methodische Überlegungen der interpretativen Sozialforschung orientiert. Dieser Aspekt, sowie Hintergründe und Überlegungen bezüglich einer zirkulativ-kumulativen Vorgehensweise, auch wenn diese eher für Feldforschungen eingesetzt werden,³ stehen in direktem Zusammenhang mit der zuvor angeführten Motivation, die zu diesem Text geführt haben. Der Wunsch nach Ordnung und dem Darstellen der Möglichkeiten einer theoretischen Verbindung der beiden Gebiete. Beides könnte dazu führen, Prozesse innerhalb des TfD-Bereichs auf einer Theorieebene besser behandeln zu können, um dann in Folge möglicherweise auch die Praxis mit diesen Überlegungen zu verbessern.⁴ Wobei mir, wie auch Göhmann es erwähnt, wichtig erscheint darauf hinzuweisen, dass ich in Bezug auf Theaterarbeit keine Reihung von Theorie gegenüber der

² Näheres zu der Textauswahl findet sich in dem jeweiligen Kapitel, Bei der Häufigkeit der Nennung von Texten spielt habe ich meinem persönlichen Empfinden, sowie die Literaturlauswahl von verschiedenen Lehrveranstaltungsleiter_innen vertraut.

³ Weiteres zu der Methode und den Überlegungen findet sich beispielsweise in dem Text von Andreas Novy, Barbara Beinstein und Christiane Voßemer: Novy/Beinstein/Voßemer 2008, S.14ff. Weiters gibt es einige Bezüge zur Methode der Diskursanalyse.

⁴ Vgl. hierzu auch Göhmanns Überlegungen zu der Verbindung von Theorieebene und Praxis in Bezug auf die Theaterpädagogik: Göhmann 2004, S.16f.

Praxis und andersherum vornehmen möchte.

Dies erscheint mir auch deshalb wichtig zu erwähnen, da es mir nicht gelungen ist, eine aussagekräftige empirische Forschung durchzuführen. Bei meinem Aufenthalt in Ghana 2008, habe ich zwar an einigen Seminaren zu Tfd an der Universität Accra teilgenommen, mit Studierenden gesprochen und Tfd-Stücke angeschaut, doch blieben diese Bemühungen auf einem persönlichen Level und haben nicht zu einer so strukturierten Forschung geführt, wie ich sie ursprünglich angedacht hatte.⁵ Diese Erfahrungen als Außenstehende in Ghana, sowie Erfahrungen aus dem Bereich des Theaters der Unterdrückten in Europa fließen nur am Rande mit in die Arbeit ein.

Um die vielfältigen Aspekte und die von vielen Widersprüchen und verschiedensten Ansichten geprägten Bereiche Theaterpädagogik und Tfd zusammen betrachten zu können, musste ein Rahmen und Kriterien geschaffen werden. Ich habe mich dazu entschlossen nach der Sichtung der Literatur (Schritt 1) erst einmal jeweils Überthemen zu finden, unter denen ich dann verschiedenste Ansichten hierzu sammeln konnte (Schritt 2). So war es mir möglich, in beiden Bereichen jeweils von eher **abstrakten Überbegriffen zu konkreten eher vom Praktischen her kommenden Beschreibungen und Überlegungen** der verschiedensten AutorInnen zu kommen. Die Überthemen der Bereiche haben sich durch diese Vorgehensweise zu erstmal voneinander unterschieden. Durch diese ähnliche/unähnliche Unterteilungen ließ sich auch heraus stellen, ob die weiteren Schritte Sinn machen würden. Da es um die Weiterentwicklung des Bereichs Tfd geht, wurde im Weiteren (Schritt 3) darauf geachtet, ob sich Aspekte aus dem Bereich der Theaterpädagogik möglicherweise schon jetzt ansatzweise in der Tfd-Literatur wiederfinden lassen. Durch diese erneute Überprüfung entstanden für das Kapitel Tfd im zweiten Analyse-Durchlauf zusätzliche Unterteilungen. Durch diesen Zwischenschritt zeigte sich auch deutlicher, ob und wieso eine Zusammenführung dieser Art sinnvoll erscheint.

Durch das darauf folgende Bilden von Kategorien für einen Vergleich wird sichtbar gemacht, welche Aspekte beim Thema Tfd bisher ausgeklammert wurden. Durch Darstellen der verschiedenen Sichtweisen wird wiederum deutlich, warum diese ausgelassen oder anders dargestellt werden, als bei der Theaterpädagogik. Durch diese Beobachtungen ergab sich die Unterteilungen für den „Vergleich“ und damit auch offene Fragen und Themen, die über diese Arbeit hinaus Forschungsmög-

⁵ Geplant waren ursprünglich Befragungen und Beobachtungen auch bei Tfd-Prozessen von NGOs beispielsweise durchzuführen, auch sollten Fragebögen ausgeteilt werden, sowie Interviews durchgeführt werden.

lichkeiten bieten könnten. Letztendlich hat sich hierbei eine Unterteilung in praktische und theoretische Vergleichs-Aspekte als sinnvoll heraus kristallisiert. Diese Unterteilung sollte jedoch nicht als klare Trennung, sondern lediglich als Hilfestellung angesehen werden. Besonders im Bereich der theoretischen Aspekte (Schlüsselbegriffe) werden einige Themen nur kurz angesprochen, da der Rahmen dieser Diplomarbeit für weitere Ausführungen sonst gesprengt würde. Hier die genannten Schritte im Überblick

1. **Schritt:** Sichtung der gesamten verfügbaren Literatur, besonders für TfD
2. **Schritt:** Unterteilung der jeweils genannten Aspekte, sowie Einschränkung der Literatur
3. **Schritt:** Sichtweisendarstellung mit Hilfe der in Schritt 2 gemachten Unterteilungen, sowie erneute Analyse und Korrektur der TfD-Kategorien durch Orientierung an der Unterteilung des Kapitels Theaterpädagogik
4. **Schritt:** Gegenüberstellung der Unterteilungen sowie Sichtweisen beider Gebiete = Vergleich
5. **Schritt:** Neusortierung der zusammengeführten Aspekte für die Darstellung des Vergleichs. Einteilung in praktische Aspekte und Schlüsselbegriffe

Im Kapitel Theaterpädagogik gehe ich noch zusätzlich auf die theoretischen Ansätze von Ulrike Hentschel und Lars Göhmann ein. Die Übersicht über ihre Ansätze ermöglicht meiner Ansicht nach eine klarere Vorstellung von möglichen Forschungsansätzen auch im Bereich des TfD. Zusätzlich gehe ich im Abschluss dieser Arbeit auch darauf ein, inwiefern eine Möglichkeit der Verbindung dieser Ansätze mit den Idealvorstellungen eines bewusstseinsbildenden TfD-Einsatzes besteht.

1.3. Ausgangsposition Wissenschaft/Wissenschaftsverständnis

Wie schon ansatzweise dargestellt wurde, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit im Bereich der Universitätsdisziplinen Theaterwissenschaft, Kommunikationswissenschaft und Entwicklungsforschung aus. Mein hier gewählter Ansatz ist weiters aber eigentlich ein transdisziplinärer, bei dem davon ausgegangen wird, dass ein Denken in Disziplinen nicht immer sinnvoll ist und ein Dialog zwischen, aber auch über Disziplinen hinaus in vielen Fällen erst geschaffen werden muss. Mir ist bewusst, dass bei einem solchen Vorhaben Begriffe oftmals anders verwendet und gedeutet werden,

als es beispielsweise in einer der Disziplinen bisher der Fall war. Diese für manche als „Fehler“ betrachteten Beschreibungen, und Sichtweisen können gerne als Provokation zur Weiterbearbeitung des hier vorgelegten Ansatzes verstanden werden.

Weiters ist mir bewusst, dass nicht eindeutige Begriffsbestimmungen bei den hier behandelten Gebieten zu Konfusionen führen könnten. Aus meinem Zugang heraus sind Begriffe veränderlich und durch ständigen Wandel geprägt und lassen sich oft den jeweiligen AutorInnen nicht richtig zuordnen. Aus diesen und innerhalb der Arbeit noch weiteren angeführten Gründen halte ich es für diese Arbeit als nicht sinnvoll, auf Begriffsbestimmungen näher einzugehen. Andererseits erwähne ich Schlüsselbegriffe, die sich jeweils in den Kapiteln aufgetan haben, im Vergleich noch einmal gesondert, jedoch auch hier ohne klare Definitionen liefern zu wollen. Unter Anderem taucht hier auch die Bezeichnung Postmoderne auf. An dieser Stelle möchte hierzu schon einmal kurz erwähnen, dass ich mich zum Teil wenigstens als „Kind der Postmoderne“ betrachte. Ich empfinde es als wichtig und legitim, persönliche Erfahrungen und Empfindungen in wissenschaftliche Texte mit einzubeziehen. Weiters habe ich mich beim Erarbeiten dieses Textes zwischen den Wünschen einer fixen Struktur und damit der Schaffung eines Theorieansatzes, sowie einer Offenheit gegenüber jeglichen Ansätzen, egal ob theoretischer oder praktischer Natur, bewegt und wiedergefunden. Ein Forschungsprozess besteht für mich in einer Idee, einer Spur, einer Wissenslücke und dem Wunsch danach, diese zu füllen. Beim Füllen dieser verliert man als Forscherin jedoch immer wieder den Weg, vielleicht sogar die Lust und sich selber, findet sich jedoch immer wieder. Und so kann ich der Aussage, die von Wrentschur angeführt wird, jedoch von Forster zitiert ist zustimmen: „Ein wissenschaftliches Werk kann nicht mehr sein als ein Arbeits-, ein Denk-, ein Lebensprotokoll“⁶

2. Theaterpädagogik

2.1. Kapiteleinführung

In diesem Teil der Arbeit geht es um die Theaterpädagogik, wobei schon bei diesem Satz das erste Problem auftaucht. Es gibt nicht **DIE EINE**⁷ Theaterpädagogik. Das heißt, es ist nicht möglich von **EINER** festgelegten Struktur oder klaren Leitlinien in der Theaterpädagogik zu sprechen.

⁶ Forster zit. nach Wrentschur 2004, S. 7

⁷ Trotzdem werde ich im Folgenden teilweise von **der** Theaterpädagogik, bzw. von **einer** Theaterpädagogik sprechen.

Die hier verwendeten Texte zeichnen sich durch unterschiedliche Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen aus. Einige AutorInnen konzentrieren sich auf die Darstellung praktischer Projekte und gehen dabei von Beschreibungen des Verhaltens der TeilnehmerInnen, oder vom Berufsbild der Theaterpädagog_in aus. Andere Texte wiederum sind eher theoretisch angelegt und untersuchen allgemeine Möglichkeiten der Theaterpädagogik. Das Analysieren und Rausfiltern bestimmter Informationen ist besonders bei den praktisch angelegten Texten schwer, da oft nicht klar ersichtlich gemacht wird, welche Aussagen sich auf von dem Autor abweichende Autor*Innen beziehen.⁸

Im Zusammenhang der gesamten Arbeit war mir wichtig heraus zu stellen, was die verschiedenen AutorInnen unter Theaterpädagogik verstehen. Durch Zusammenführung und Vergleichen der Ansichten bin ich zu der folgenden Einteilung dieses Kapitels zur Theaterpädagogik gekommen: Nach der erwähnten Übersicht über die hier verwendete Literatur (2.2. Verwendete Literatur) gebe ich eine Gesamtübersicht über zentrale Aspekte der Theaterpädagogik (2.3. Theaterpädagogik als Kunst und Dialog). Diese schließt die folgenden Unterkapitel mit ein: Arbeitsbereiche innerhalb der Theaterpädagogik, die Verwendung von Theater, sowie Pädagogik in der Theaterpädagogik, Theaterpädagogik und Spiel, die Gruppe/das Individuum, die Arbeit als Theaterpädagogin sowie Theaterpädagogik als wissenschaftliche Disziplin.

Bei den herausgearbeiteten Aspekten bzw. Diskussionspunkten innerhalb der Theaterpädagogik(en), bin ich weitgehend von der aktuellen Literatur ausgegangen.⁹ Bei der Textanalyse hat sich herausgestellt, dass auch die geschichtliche Entwicklung der Theaterpädagogik bzw. der verschiedenen Aspekte innerhalb dieser eine zentrale Rolle gespielt hat oder immer noch spielt. Deshalb stellt der Überblick einer Geschichte der Theaterpädagogik einen weiteren Teil dieses Kapitels dar (2.4. Ansatz einer Geschichte der Theaterpädagogik).

Bevor ich zum Abschluss dieses Kapitels (2.6. Beispiele theoretischer Ansätze) die Ansätze von Lars Göhmann und Ulrike Hentschel vorstelle, gehe ich im Kapitel 2.5. (Politische Dimension der Theaterpädagogik) noch einmal auf einige für den Zusammenhang dieser Arbeit wichtigen Widersprüche innerhalb der Diskussionen rund um die Theaterpädagogik ein. Schwerpunkt ist hierbei die Auseinandersetzung mit der Frage nach möglichen politischen, moralischen oder pädagogischen Zielsetzungen.

⁸ Mehr hierzu im Unterkapitel 2.2. Verwendete Literatur

⁹ Mit „aktuell“ ist in diesem Fall die Zeitspanne von dem Jahr 2000 bis einschließlich 2010 gemeint. Es wurden jedoch auch vereinzelt Texte aus den 1990ern verwendet.

2.2. Verwendete Literatur

Die erwähnten verschiedenen Herangehensweisen verschiedener Autor_innen, sowie die damit einhergehende Gewichtung von unterschiedlichen Aspekten in ihren Texten, können jeweils erste Hinweise bezüglich Anspruch und eigener Arbeitsweise der AutorIn geben. Die Gründe, aus denen ein Text verfasst wurde, werden innerhalb der Literatur zu Theaterpädagogik jedoch oft nicht offen gelegt. Hinsichtlich des theatralen Hintergrunds kann bei der hier verwendeten deutschsprachigen Literatur, die sich zumeist auf Theaterpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland bezieht, davon ausgegangen werden, dass meist vom abendländischen Theater ausgegangen wird. Doch klar gestellt wird dies bei den Wenigsten. Abgesehen von dieser allgemeineren Kritik an theaterpädagogischer Literatur möchte ich an dieser Stelle auf die im folgenden Teil häufiger verwendete Literatur kurz separiert eingehen.

Hans-Peter **Schulz** schreibt in seinem Buch *Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung* über das Modell TZI (Themenzentrierte Gruppenarbeit). Im Laufe seines Buches beschäftigt er sich mit Theorien des Selbst, genauso wie mit ästhetischen Ansätzen,¹⁰ und gibt einen „Ausblick für die theatral-ästhetische (Theater-)Arbeit mit Gruppen“.¹¹ Abgesehen von den hier angeführten Themen kann das Buch als weiterführende Lektüre herangezogen werden, um die verschiedenen Hypothesen einzelner AutorInnen genauer kennen zu lernen.

Von Hans **Hoppe** habe ich das Buch *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit* verwendet, da seine Arbeit besonders im Hinblick auf das Thema Lernen mit und durch Theater interessant ist und weil sein Buch einen der wenigen theoretischen Überblicke innerhalb theaterpädagogischer Literatur bietet.

Gabriele **Czernys** Buch *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen* beschäftigt sich mit der Frage, wie zukünftig TheaterpädagogInnen ausgebildet werden (sollten). Hierfür untersucht sie, was eine Ausbildung in diesem Gebiet leistet oder leisten kann. Die Vorstellung bestimmter Ausbildungskonzepte bietet meiner Ansicht nach

¹⁰ Hierbei geht Schulz neben den Ansätzen von Hentig und Mollenhauer in einem Unterkapitel auch auf Hentschels Ansatz ein.

¹¹ Schulz 2003, S. 209

ebenfalls einen Überblick über Ansprüche an eine praktische Arbeit Theaterarbeit. Mitzubedenken bei den hier gemachten Bezügen zu Czernys Text ist, dass teilweise nicht ganz ersichtlich war, welche Gedanken oder Aussagen sich auf von ihr genannte AutorInnen beziehen.

Bei dem Sammelband *Geschichte(n) der Theaterpädagogik* und den einzelnen hier verwendeten Beiträgen handelt es sich um eine Sammlung von Konferenzvorträgen und Diskussionen. Sammelbände dieser Art spielen meines Erachtens eine große Rolle innerhalb der Theaterpädagogikforschung. Einerseits, weil hier Meinungen und Anregungen in direktem Zusammenhang zueinander dargestellt werden. Und auch, weil in diesem Rahmen meist konkrete theaterpädagogische Projekte vorgestellt werden, von denen sich ebenfalls Ansprüche an theaterpädagogisches Arbeiten an sich ableiten lassen.

Michael **Wrentschur**, der an der Uni Graz am Institut für Erziehungswissenschaft unter anderem zu dem Thema Theaterpädagogik lehrt, hat sich in seinem hier verwendeten Buch *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung* ausgehend vom Thema Gewalt in der Stadt Einsatzmöglichkeiten einer Theaterpädagogik untersucht.

Die studierte Pädagogin Tanja **Bidlo** hat 2006 ein Einführungsbuch zu Theaterpädagogik veröffentlicht, in dem sie einzelne Aspekte - wie zum Beispiel Pädagogik - geschichtlich untersucht. Sie konstatiert dabei unter anderem einen Mangel an theoretischen.

Der diplomierte Kaufmann und Pädagoge Josef **Broich** spricht in seinem Buch *Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke* die seiner Meinung nach nicht bestehende Verbindung von Praxis und Theorie an. Er ist der Ansicht, dass Studierende im Bereich der Theaterpädagogik die Praxis ignorieren und die Freiberuflichen die Metatheorien nicht kennen würden.¹² Abgesehen von dem hier verwendeten Buch, hat Broich noch ein Buch mit dem Titel *ABC der Theaterpädagogik* sowie verschiedenste Bücher zum Thema Spiel verfasst.

Da die Untersuchungen von Lars **Göhlmann** und Ulrike **Hentschel** an späterer Stelle gesondert behandelt werden, möchte ich an dieser Stelle nicht auf diese eingehen.

Zusätzlich zu der genannten Literatur gibt es besonders zum theatralen Lernen und zum Begriff der

¹² Vgl. Broich 2010, S. 26

Ästhetik noch einige Ansätze, Texte und AutorInnen, die teils als weiterführende Literatur im Folgenden vermerkt sind und teils zusätzlich verwendet wurden. Als Übersichtstext zu relevanter Literatur zum Thema Theaterpädagogik bietet sich insgesamt das Buch von Ulrike Hentschel an.

2.3. Theaterpädagogik als Kunst und Dialog

Es gibt die verschiedensten Herangehensweisen und Ansichten darüber, was Theaterpädagogik bedeuten kann und wie sie angewandt werden sollte. Einige Konzepte der Theaterpädagogik widersprechen sich geradezu.¹³ So spricht Wrentschur von Theaterpädagogik als einem „Sammel- und Überbegriff“.¹⁴ Im Buch *Geschichte(n) der Theaterpädagogik* wird die Theaterpädagogik als „kunterbunter Mischwald“¹⁵ bezeichnet und in dem Text *Fundstück Begriff/Begriffsgeschichte* heißt es, dass Theaterpädagogik als Begriff sehr umstritten und international nicht geläufig sei.¹⁶ Auch in einem Text von 2010 wird davon gesprochen, dass zwar Theaterpädagogik als Begriff und auch als Studium in Deutschland und teilweise auch in Österreich präsent und verbreitet sei, jedoch realistische gemeinsame Ziele fehlen würden.¹⁷ Mit der Präsenz des Begriffs der Theaterpädagogik im deutschsprachigen Raum scheint das Unverständnis über die genauen Inhalte des Bereichs einher zu gehen. Broich bezeichnet daher Theaterpädagogik als „In“-Begriff bzw. als „normal geworden“.¹⁸

Bei Abhandlungen über den Begriff der Theaterpädagogik werden häufig andere Bezeichnungen mit diesem gleichgesetzt oder aber zur Abgrenzung genutzt. Da die meisten der in dieser Arbeit besprochenen AutorInnen jedoch direkt den Begriff der Theaterpädagogik verwenden, möchte ich an dieser Stelle lediglich einige dieser Bezeichnungen nennen, ohne weiter darauf einzugehen.¹⁹ Wrentschur beschäftigt sich beispielsweise mit dem Unterschied beziehungsweise der Ähnlichkeit zwischen dem Begriff der Theaterpädagogik und dem Begriff der Dramapädagogik.²⁰ Wenn es um die Anwendung der Theaterpädagogik innerhalb des Schulunterrichts geht, wird oft von „Darstellendem Spiel“ gesprochen.²¹ Abzugrenzen sei der Begriff nach Streisand auch von den Bezeichnun-

¹³ Vgl. Wrentschur 2004, S. 18

¹⁴ Ebd., S. 28

¹⁵ Meyer 1993, S. 8

¹⁶ Vgl. Streisand 2005, S. 442. Mit „international“ scheint in diesem Zusammenhang die Verbreitung über deutschsprachige Länder hinaus gemeint zu sein.

¹⁷ Vgl. Broich 2010, S. 6

¹⁸ Broich 2010, S. 11

¹⁹ Zur weiterführenden Lektüre vgl. u.a. Rellstab 2003, S. 42

²⁰ Vgl. Wrentschur 2004, S. 28ff

²¹ Vgl. u.a. Streisand 2005, S. 444 sowie Hoppe 2003, S. 12ff.

gen Interaktionspädagogik und Spielpädagogik.²² Göhmann arbeitet unter anderem mit der Einteilung „*Drama in Education*“ (methodischer Einsatz des Mediums Theater) und „*Theatre Education*“ (Theater als selbstständige Fachdisziplin).²³

Im Laufe der Arbeit und besonders im Zusammenhang mit der Geschichte der Theaterpädagogik wird klarer werden, inwieweit eine Abgrenzung oder Gleichsetzung mit anderen Bezeichnungen auch für die Ansprüche an die Theaterpädagogik eine Rolle spielt.

2.3.1. Arbeitsbereiche der Theaterpädagogik

Abgesehen davon, dass das weite Feld des Einsatzes von Theaterpädagogik schwer eingrenzbar ist, gibt es doch einige Grundgedanken oder Eckpfeiler, die festgehalten werden können. Theaterpädagogik kann es „im Theater, im sozialen Feld oder mit bestimmten Zielgruppen, in der Schule, in Unternehmen bzw. Institutionen sowie in therapeutischen Zusammenhängen“²⁴ geben. Dementsprechend wird die Theaterpädagogik oftmals als Theaterarbeit in sozialen Feldern bezeichnet.²⁵ Dieses soziale Feld ist jedoch weitläufig und damit nach Göhmann unüberschaubar:

Festzuhalten bleibt [...], daß das Spektrum der Anbieter einer **Erziehung zum, durch oder für das Theater** [Hervorhebung der Verf.] inzwischen ein unüberschaubares Ausmaß erreicht hat, von den Angeboten im schulischen Bereich über das Amateurtheater, Schauspielschulen, die eigentlichen Theater bis hin zum großen Feld soziokultureller Tätigkeiten reichen heutzutage die theaterpädagogischen Aktivitäten.²⁶

Die Hervorhebung der im Zitat genannten drei Hauptrichtungen (Erziehung zum Theater, durch Theater und für Theater) zeigen gleichzeitig den von Göhmann auf Theater als Gegenstand der Theaterpädagogik gelegten Fokus auf. Die verschiedenen Facetten der Diskussionen um den Gegenstand einer Theaterpädagogik, sowie eine damit in Zusammenhang stehende Verwendung des Begriffs der Erziehung oder der Bildung tauchen immer wieder in verschiedensten Texten auf.²⁷ Hentschel stellt in diesem Zusammenhang, angelehnt an den Erziehungswissenschaftler Baacke fest, dass man die Begriffe Theater und Pädagogik nicht einfach addieren könnte, sondern vielmehr eine Un-

²² Vgl. Streissand 2005, S. 444 sowie Göhmann 2004, S. 57 zu Spielpädagogik.

²³ Vgl. Göhmann 2004, S. 231

²⁴ Streisand 2005, S. 443

²⁵ Vgl. u.a. Rellstab 2003, S. 31

²⁶ Göhmann 2004, S. 58

²⁷ Vgl. hierzu Hentschel 2010, S. 19: „Im Unterschied zum Begriff der ‚Erziehung‘, der stärker das hierarchische Verhältnis von Erzieher und zu Erziehendem voraussetzt, betont der Bildungsbegriff die Selbstbildung des Subjekts in der Begegnung mit seiner Umwelt.“

versöhnlichkeit zwischen den Begriffen bestünde:

[Die] Pädagogik hat, [...] im Grunde *ein* Ziel. Die Kunst hat *Ziele*, die sie selbst nur in seltenen Fällen absichtsvoll produziert, die sich vielmehr häufig erst aus ihrer Wirkungen *ergeben* – während die Pädagogik Wirkungen aus ihren Zielen ableitet (und sie zu kontrollieren sucht).²⁸

Hentschel erklärt auch, warum sie Baackes Ansatz für die Bestimmung des Bereichs Theaterpädagogik als wichtig erachtet: „Baackes Ansatz zur Bestimmung von Perspektiven der Theaterpädagogik ist insofern von Bedeutung, als er die „konstitutiven Spannungen“ benennt, die die Theaterpädagogik im besonderen und ästhetische Bildung im allgemeinen charakterisiert.“²⁹ Auch Göhmann sieht die hier angesprochenen Spannungen zwischen Pädagogik und Kunst bzw. in diesem Fall Theater als noch nicht abschließend diskutiert.³⁰

2.3.2 Theater in der Theaterpädagogik

Göhmann beschreibt Theater als Beobachtungsvorgang der „eigene[n] Subjektivität“.³¹ Theater eröffnet die Möglichkeit der Beobachtung von sich und anderen innerhalb von verschiedenen Rollen. Der Körper ist dabei Medium und Material gleichzeitig. Eine große Bedeutung wird dabei den emotionalen Erfahrungen eingeräumt.

Was die Entwicklung von Stücken und Szenen und damit auch die Bearbeitung von Themen betrifft, gibt es verschiedene Herangehensweisen bezüglich der Theatermethoden. Teilweise wird mit Texten gearbeitet, aus denen die jeweilige Gruppe auswählen kann und die die Basis für Improvisationen darstellen.³² Öfter aber, so scheint es, wird ausschließlich von Improvisation ausgegangen. Insgesamt gesehen werden meist persönliche Erfahrungen mit in die Arbeit eingebaut, es gibt aber auch Ansätze, in denen ausschließlich von eigenen Erfahrungen ausgegangen werden soll.

Im Gegensatz zum traditionellen Schülertheater, das sich auf vorgegebene Texte stützt, wird auf das Selbsterfundene und Selbstentwickelte Wert gelegt. Das heißt, die Kinder und Jugendlichen sollen ihren persönlichen Wirklichkeitserfahrungen und ihren Phantasien Form geben. Nur was durch die eigene Erfahrung abgedeckt ist, kann glaubwürdig dargestellt werden. Fremde, auswendig gelernte Aussagen aber

²⁸ Baacke zit. nach Hentschel 2010, S. 116

²⁹ Hentschel 2010, S. 116

³⁰ Vgl. Göhmann 2004, S.87

³¹ Göhmann 2004, S. 130

³² Vgl. Rellstab 2003, S. 196

müssen zu einstudierten Gesten Zuflucht nehmen, weil die entsprechenden Empfindungen gar nicht zur Verfügung stehen.³³

Broich ist hingegen der Ansicht, dass es nicht darum ginge, welche Methode eingesetzt werde. Das Entscheidende sei, dass es als Grundvoraussetzung des Methodeneinsatzes um die Akteure gehen müsse.³⁴ Diesen Subjektbezug sehen die meisten der Autoren als wichtig an.³⁵ Hierbei spiele jedoch der Unterschied zwischen kathartischen Prozessen innerhalb der Therapie und der kulturellen Bildung eine entscheidende Rolle

Der **Unterscheid (sic!) der Bedeutung** und des **Zustandekommens von Katharsisprozessen** in Bildungsprozessen und in der Therapie könnte darin liegen, daß Katharsismomente in der kulturellen Bildung vor allem durch die ästhetische Gestaltung, die auch immer einen Distanzierungsvorgang voraussetzt, zustande kommen und im eigentlichen Sinne keine Lösung der jeweils thematisierten konflikthaf-ten und bedrohlichen Gefühlskonstellationen bedeuten, aber durch die auch befreiende Wirkung des Werkcharakters der kulturellen Produktion Kräfte, Energien und Pläne für Lösungen angeregt werden.³⁶

2.3.3. Bezug zu professionellem/konventionellem Theater

Die Theaterpädagogik lässt sich klar vom professionellen (konventionellen) Theater abgrenzen. Bidlo führt hierzu die Unterscheidung „Arbeit am Menschen“ versus „Arbeit an der Profession Schauspiel“³⁷ an. Dabei bedienen sich Theaterpädagog*innen für ihre Arbeit sehr wohl an schauspieltheoretischen Klassikern. Zusätzlich sind verschiedene Theorieansätze aus dem professionellen Theater wichtig, um theaterpädagogische Ansätze formulieren und festlegen zu können.

Der Gegenstand Theater und die damit verbundenen methodischen Ansätze und auch Ziele - wie Figurenentwicklung - können mit denen des professionellen Theaters übereinstimmen. Die Motivationen hinter der Verwendung der verschiedenen theoretischen und praktischen Ansätze sind jedoch unterschiedlich. Wie auch Bidlo streicht Göhmann die Arbeit am Menschen und damit die Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Rolle, sowie die Arbeit mit unterschiedlichen individuellen Positionen als Kennzeichen der Theaterpädagogik im Unterschied zum professionellen Theater heraus.³⁸ An anderer Stelle schreibt er:

Wenngleich auch die kulturellen, politischen und unterhaltenden Funktionen des Theaters wiederzuentdecken sein werden, beziehen sich die Erfahrungsmöglichkeiten **innerhalb der Theaterpädagogik** [Hervorhebung der Verf.] auf den individuellen Bildungs- und Verhaltensvorgang im Unterschied zur allge-

³³ Ulrich, Gisela 1993, S. 100

³⁴ Broich 2010, S. 113

³⁵ Vgl. u.a. Holzapfel 1994, S. 29

³⁶ Ebd., S. 30

³⁷ Bidlo 2006, S. 41

³⁸ Göhmann 2004, S. 123

meinen gesellschaftlichen Dimension des Theaters.³⁹

Es gibt allerdings einige wenige AutorInnen, die Schauspielpädagogik und Theaterpädagogik gleichsetzen und damit Theaterpädagogik auch als Ausbildung zum professionellen Schauspieler anerkennen.

2.3.4. Theaterpädagogik als Kunstvermittlung

Weiters besteht Verbindung zwischen konventionellem Theater und Theaterpädagogik nach Ansicht einiger TheaterpädagogInnen darin, dass Theaterpädagogik auch Kunstvermittlung sei. Hierauf bezog sich teilweise auch der von Göhmann angeführte Nutzen der Theaterpädagogik, um „zum Theater“ oder „für das Theater“ zu erziehen.⁴⁰ Theaterpädagogen, die von diesem Ansatz ausgehen, sehen Theaterpädagogik als Möglichkeit, das heutige Theater einem breiteren Publikum näher zu bringen, zu erklären und auch selber spüren zu lassen. Somit wird versucht, die öffentliche Institution Theater zugänglicher zu machen. So meint Schwenke beispielsweise, dass es die Theaterpädagogik bräuchte, um zu verhindern, dass das konventionelle nicht mehr zu verstehen sei: „Hier setzt Theaterpädagogik ein, deren Sinn und Ziel es ist, eine wesentliche Voraussetzung für die Zukunft von Theater zu schaffen: ein breites, kreatives und selbstbewußtes Publikum, bewandert in der Kunst zuzuschauen.“⁴¹

2.3.5. Pädagogik und Theaterpädagogik

Neben der Klarheit, dass es bei Theaterpädagogik um den Gegenstand des Theaters geht oder gehen sollte,⁴² steht die Gewissheit, dass es um Lernen und Lehren geht bzw. gehen soll. So schreibt Wrentschur beispielsweise, dass „sich die Auffassung entwickelt [hat], dass Theaterpädagogik als „Theatralisierung von Lern- und Lehrprozessen“ verstanden werden kann.“⁴³ Doch wie und durch welche Anstöße oder Methoden diese Prozesse in Gang gesetzt werden sollen, wird meist nicht

³⁹ Ebd., S. 118

⁴⁰ Vgl. S. 13 in dieser Arbeit

⁴¹ Schwenke 1993, S. 83

⁴² Wie sich herausstellen wird, ist dabei aber oft nicht klar wie viel Raum der Gegenstand Theater innerhalb eines Theaterpädagogischen Prozesses einnehmen sollte.

⁴³ Wrentschur 2004, S. 24

klar. Es zeigt sich somit, dass Diskussionsbedarf darüber besteht, ob und inwiefern es sich bei einer Theaterpädagogik lediglich um das Geben von Anstößen oder aber um das Verfolgen bestimmbarer pädagogischer Absichten gehen soll/kann. Eine Klärung der Begriffe Pädagogik, Lehren und Lernen wäre in diesem Zusammenhang bei eigener theaterpädagogischer Arbeit angebracht.⁴⁴

2.3.6. Theaterpädagogik und Spiel

Der Begriff des Spiels ist im Zuge der Klärung des Bereichs der Theaterpädagogik ein weiterer wichtiger Begriff. Oft wird Theater und Spiel als eine Einheit verstanden, bzw. Spiel als eine Voraussetzung für Theater gesehen.⁴⁵ Teilweise wird auch die Spielpädagogik gleichgesetzt mit Theaterpädagogik. Dies wird allerdings von andere AutorInnen als Fehler angesehen.

Der Begriff des Spiels hat im Laufe seiner Geschichte starke Wandlungen durchgemacht.⁴⁶ Neben dem Theaterspielen gibt es die Unterbereiche der Kennenlern-Spiele, gruppendynamische Spiele und eine ganze Liste von Spielen, die teils nicht direkt zum Theaterspielen gehören, jedoch Hinführungen zu diesem sind.

2.3.7. Die Gruppe/Das Individuum

Bei theaterpädagogischer Arbeit geht es vor allem um einen Raum, in dem ein oder mehrere Theaterpädagoginnen mit einer Gruppe von Individuen arbeiten. Eine Gruppe besteht aus mindestens drei Personen. Grundsätzlich kann eine theaterpädagogische Gruppe aus sämtlichen Altersstufen und Menschen verschiedenster sozialer und örtlicher Herkunft bestehen. Aus verschiedensten Gründen (finanzielle Förderungen, Anfragen etc.) kann es jedoch ebenso sein, dass auf eine Art Homogenität der Gruppe geachtet wird.⁴⁷

Im Fall einer Aufführung kommt zu der spielenden bzw. arbeitenden Gruppe die Gruppe des Publi-

⁴⁴ Zur weiteren Klärung des Begriffs der Pädagogik im Zusammenhang mit Theaterpädagogik bietet sich das auch in dieser Arbeit verwendete Buch *Einführung Theaterpädagogik* von Tanja Bidlo an.

⁴⁵ Vgl. u.a. Göhmann 2004, S. 204

⁴⁶ Vgl. hierzu S. 23

⁴⁷ Wobei natürlich mitbedacht gehört, dass es keine rein homogene Gruppe geben kann.

kums hinzu.⁴⁸ Doch eine Aufführung steht, nach Bidlo, meist nicht im Vordergrund der theaterpädagogischen Arbeit:

Die Spielenden stehen im Mittelpunkt der Arbeit, auch wenn schließlich vor einem Publikum aufgeführt und die künstlerische und philosophische Intention angemessen berücksichtigt wird. Es gilt der Einzelne, der *für sich* und *mit anderen* Theater spielen möchte und hierzu professionelle Hilfe in Anspruch nimmt.⁴⁹

Es sollten nach der Autorin also die spielenden Menschen im Vordergrund stehen. Das heißt jedoch nicht, dass eine Aufführung nicht als wichtig anerkannt wird. Nach meiner eigenen Erfahrung ist oftmals sogar das Wissen um eine Aufführung als Ziel der Theaterarbeit genau das, was die Gruppendynamik in Schwung bringt. Für viele AutorInnen macht eine Aufführung sogar die besondere Qualität des Theaters aus und wird deshalb auch für die Theaterpädagogik als wichtig angesehen.

Unabhängig von der Frage nach einer Aufführung ist für unseren Zusammenhang wichtig, dass Individuen **für sich** und **mit anderen** spielen, wie es im oben stehenden Zitat heißt. Es geht somit auf der einen Seite um den Menschen als allein stehendes Individuum und auf der anderen Seite um das Individuum innerhalb einer Gruppe. Es wird dem Einzelnen vor Augen geführt, welche darstellerischen Ausdrucksmöglichkeiten jedeR einzelne hat oder haben könnte, um Wünsche, Erfahrungen, Gefühle auszudrücken.⁵⁰ Innerhalb der gesamten Gruppe geht es um Aspekte wie Vertrauen und Beziehungen.

Inwieweit es nun jedoch um eine öffentliche Aufführung dieser Darstellungen gehen sollte,⁵¹ oder ob mehr Gewicht auf die inneren subjektiven und gruppendynamischen Prozesse während der Arbeit gelegt wird oder werden sollte; ist einer der umstrittenen Diskussionspunkte innerhalb der Theaterpädagogik. Es existieren im Gegensatz zu den an Aufführungen orientierten Ansätzen auch theaterpädagogische Ansätze, bei denen die Schaffung eines sicheren Raums für individuelle Selbsterfahrung im Vordergrund steht und Aufführungen sowie Orientierung an künstlerischem Schaffen abgelehnt werden. Hierzu merkt Göhmann jedoch wiederum an, dass damit Möglichkeiten der Theaterpädagogik außen vor gelassen würden:

Ein theaterpädagogischer Methodenvorschlag, der sich nicht an den Gegebenheiten gesellschaftlicher Le-

⁴⁸ Hier ist von zusätzlich von außerhalb der bisherigen theaterpädagogischen Arbeit kommenden Menschen die Rede. Denn auch vor der Aufführung gibt es immer wieder Teile der Gruppe, die eine Art Publikum darstellen, in dem sie die anderen bzw. die Szenen beobachten.

⁴⁹ Bidlo 2006, S. 41

⁵⁰ Vgl. u.a. Bidlo 2006, S. 113

⁵¹ Und damit um eine ästhetische Ausarbeitung dieser.

bensbedingungen orientiert, diese nicht künstlerisch bearbeitet, sondern sich stattdessen lediglich auf die sozial-individuellen Erfahrungen des Subjekts konzentriert, verfehlt die Bandbreite theaterpädagogischer Erfahrungsmöglichkeiten.⁵²

Theaterpädagogische Gruppenarbeit findet somit aus den verschiedensten Gründen statt. Bidlo führt den zusätzlichen Aspekt an, dass Gruppen oder Einzelpersonen Theaterpädagogik explizit als Raum suchen, in dem sie kreativ sein können. Diese Sichtweise wird sonst in der Literatur kaum angesprochen.

Die meisten AutorInnen merken an, dass Theaterpädagogik im Gegensatz zu professionellem Schauspiel nicht ausschließend sein dürfte. Beim professionellen Theater gibt es verschiedenste Auswahlverfahren meist schon bevor die Ausbildung überhaupt anfängt. Auch für die Ausbildung der TheaterpädagogInnen gibt es an Universitäten derartige Verfahren. Bei den Teilnehmenden theaterpädagogischer Gruppen soll der freie Zugang jedoch gewährleistet sein.⁵³

2.3.8. Die Arbeit als Theaterpädagog_in

Aus den vorangegangenen Kapiteln ergeben sich verschiedene Ausrichtungen in der Frage, was eine Theaterpädagogin leisten können sollte. Besonders in den 1990er Jahren war diese Frage zentral. Ausbildungsstätten mit verschiedenen Schwerpunkten entstanden und der Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT) wurde 1990 als Fachverband für Theaterpädagogik gegründet. In dessen Rahmen unter anderem Vorgaben für ein an Ausbildungsstätten und Einzelpersonen zu vergebendes Zertifikat erarbeitet und umgesetzt. Bezüglich der Hochschulausbildungen hat Czerny 2004 drei Bildungsbereiche definiert: 1. Selbstbildung, 2. Ästhetische Bildung und 3. Soziale Bildung.⁵⁴ Broich, dessen hier behandelte Text vom Beruf des Theaterpädagogen ausgeht, beschreibt die Ausbildung einer Theaterpädagogin an Hand vom Erlernen verschiedener Kompetenzen. Gelernt werden nach Broich: Leitungskompetenz, künstlerische Kompetenz, organisatorische Kompetenz, vermittelnde Kompetenz und theoretische Kompetenz.⁵⁵ Martens, aufgrund der Ausrichtung ihres Buches *Feministische Theaterpädagogik* nur von Frauen sprechend, schreibt in den 1990ern: „Theater-

⁵² Göhmann 2004, S. 135

⁵³ Fraglich ist hierbei, ob nicht immer beispielsweise durch finanzielle oder andere Lebensumstände eine Art indirektes Auswahlverfahren statt findet.

⁵⁴ Czerny 2004, S. 150

⁵⁵ Broich 2010, S. 33

pädagoginnen sind in der Mehrheit ausgebildete Pädagoginnen, Sozialarbeiterinnen, Sozialwissenschaftlerinnen. Nur wenige sind studierte Schauspielerinnen oder Kulturpädagoginnen.“⁵⁶

Göhmann spricht die Veränderung des Jobs des Theaterpädagogen in den letzten 20 bis 25 Jahren an. Anfangs sei der Theaterpädagoge der/die Lehrende des Fachs Theater gewesen, „heute bezeichnet es [die Bezeichnung Theaterpädagogin] oftmals den animateur, den Spielleiter im spielpädagogischen Tätigkeitsbereich.“⁵⁷ Auch hier zeichnen sich also verschiedene Bilder der Ausrichtung einer Theaterpädagogik ab, ausgehend von den verschiedenen Richtungen, aus denen ein Theaterpädagoge kommen kan. Teilweise werden Theaterpädagoginnen als eine Art Über-Mensch mit sehr vielen verschiedenen Fähigkeiten idealisiert. So bezeichnet Ehlert im Sammelband *Geschichte(n) der Theaterpädagogik* Theaterpädagogen nach Kästner als Engel.⁵⁸ An einer anderer Stelle desselben Bandes wird - wohl ironisch - der ideale Hintergrund eines Theaterpädagogen beschrieben. Dieser schaut zusammengefasst so aus, dass die Theaterpädagoginnen selbst aus prekären „asozialen Situationen“ heraus kommen sollten, aber schon einige Ausbildungen oder aber mindestens viele Interessen haben sowie mit einer besonderen Affinität zum Theater ausgestattet sein sollten, ohne aber die eigenen Ideen von Theater durchsetzen zu wollen.⁵⁹ Auch Eva Brandes blickt mit Ironie auf eine solche Idealisierung:

Am Ende läßt sich leicht ironisch feststellen, daß dieser Beruf die absolute Mischung ist aus Spiellust, Künstlersein und Wissenserfahrung im Umgang mit sich selbst und anderen. Das braucht ein Leben und ein Sich-Einlassen in Prozesse, die über das Hier und jetzt hinausweisen. Einen Beruf den wir uns schaffen, indem wir spielen.⁶⁰

Zusätzlich zu diesen hohen Ansprüchen wird die Schwierigkeit gesehen, unabhängig arbeiten zu können und trotzdem Finanzierungen für die Arbeit aufzustellen. Hinzu kommt die schon erwähnte Nähe zum therapeutischen Theater. TheaterpädagoInnen müssen sich immer bewusst machen, was ausgelöst werden kann durch ihre Arbeit und wie viel den Individuen, sowie der Gruppe als Ganzes, zugemutet werden kann. Um sich vor einer Überforderung durch diese Ansprüche und Schwierigkeiten zu schützen, gibt Broich folgende Empfehlung ab: „Zur eigenen Profilschärfung sei jedem Theaterpädagogen eine eigene methodische und zielgruppenorientierte Schwerpunktsetzung empfohlen, um sich vor einer sonst zwangsläufig eintretenden Entgrenzung und dem damit einhergehen-

⁵⁶ Martens 1992, S. 10

⁵⁷ Göhmann 2004, S. 57f.

⁵⁸ Richard 1993b, S. 53

⁵⁹ Richard 1993c, S. 161

⁶⁰ Brandes 1993, S. 18

den Ausbrennen zu bewahren.“⁶¹

2.3.9. Theaterpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Durch die Gründung unterschiedlicher Ausbildungsstätten, darunter auch Hochschulausbildungen, wurde der Drang nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik größer. Im deutschsprachigen Raum gibt es zur Zeit der Verfassung dieser Arbeit - abgesehen von Theaterpädagogikstudiengängen und Ausbildungen - die sowohl praktisch als auch theoretisch ausgerichtet sind einen Studiengang Theaterpädagogik, der sich ausschließlich mit einem theoretischen Zugang zur Theaterpädagogik befasst. In Österreich hingegen werden lediglich Seminare zum Thema angeboten und unter dem Studiengängen Medien- und Theaterwissenschaften, sowie Erziehungswissenschaften.

Nach Göhmann sei die Theaterpädagogik jedoch keine Disziplin wie andere, sondern eine ganze Wissenschaft an sich, da es sich bei theaterpädagogischer Arbeit immer auch um das Beobachten von Beobachtungen handele.⁶² Und auch andere TheaterpädagogInnen sehen durch empirische Arbeiten innerhalb des theaterpädagogischen Feldes eine neue Form der Wissenschaftlichkeit entstehen. So führe die Theaterpädagogik nach Bidlo einen „außergewöhnlichen Erkenntniszugang in die Wissenschaft ein: Die Körperlichkeit.“⁶³ Dieser Erkenntniszugang der Körperlichkeit, sowie verschiedenste Entwicklungen von teilnehmender Beobachtung und anderen qualitativen Methoden, könnten neue Formen der empirischen Forschung hervorbringen bzw. bereits bekannte Methoden konkretisieren.

2.4. Ansatz einer Geschichte der Theaterpädagogik

So wie es verschiedene Meinungen zu Herangehensweise und Zielsetzungen der Theaterpädagogik gibt, so gibt es nach Ruping auch verschiedene Geschichten der Theaterpädagogik. Im zweiten Teil der Dokumentation der Tagung *Geschichte(N) der Theaterpädagogik*, die im November 1991 in Lingen statt fand, stellt er fest, dass bei einer persönlichen Umfrage unter TheaterpädagogInnen

⁶¹ Broich 2010, S. 112

⁶² Vgl. Göhmann 2004, S. 195

⁶³ Bidlo 2006, S. 146

zum Thema Geschichte der Theaterpädagogik sehr Unterschiedliches als wichtig empfunden wurde.⁶⁴ Deshalb auch der zusätzliche Plural im Titel von Konferenz und Buch.

Doch bei einer genauen Betrachtung finden sich einige geschichtliche Eckpunkte, die bei fast allen Autor_innen zumindest erwähnt werden. So scheint ein Konsens darüber zu bestehen, dass die Geschichte sehr wichtig für die Entstehung der heutigen Theaterpädagogik(en) ist. Ebenso wird oft erwähnt, dass die Verbindung zwischen Gesellschaftsgeschichte und Entwicklung von pädagogischen Institutionen für die Geschichte der Theaterpädagogik kennzeichnend sei. So schreibt Göhmann beispielsweise, dass die Entwicklung der Theaterpädagogik von einer Vielzahl von gesellschaftshistorischen Paradigmenwechseln geprägt sei.⁶⁵

Auch wird meist die Geschichte des Spiels als Ausgangspunkt der Geschichte der Theaterpädagogik angesehen. Hierzu möchte ich jedoch lediglich Göhmanns folgende Ausführung über den Wandel der öffentlichen Meinung zum Thema Spiel innerhalb des 17. und 18. Jahrhunderts anführen: „Im Vergleich zu vorausgehenden Epochen läßt sich ein fundamentaler Wandel in der Einstellung zum Spiel feststellen: Spiel ist nicht mehr nur ein geduldeter kindlicher Zeitvertreib, sondern wird als anthropologische Quelle von Lebenserfahrung verstanden.“⁶⁶ Das Spiel wurde ausgehend von diesem Wandel immer stärker als pädagogisches Instrument wahrgenommen.⁶⁷

Der Begriff der Theaterpädagogik ist nach einigen AutorInnen erst in den 1970er Jahren aufgetaucht.⁶⁸ Diese Auffassung lehnen andere wie Dietmar Ehlert wiederum ab: „Bei **oberflächlicher Betrachtungsweise** [Hervorhebung der Verf.] scheint der Begriff Theaterpädagogik erst Anfang der 70er Jahre aufzutauchen.“⁶⁹ Ehlert stellt dann fest, dass „[d]er Begriff der Theaterpädagogik [...] auch in früheren Schriften von „Theatermachern“ zu finden“ sei.⁷⁰ Da dieser Diskussionspunkt hier nicht zu klären sein wird, habe ich mich dazu entschlossen, von einer Zunahme der **Intensität** der Verwendung und Diskussion des Begriffs der Theaterpädagogik seit den 1970er Jahren auszugehen. Deshalb werde ich mich im Folgenden auf die Jahre direkt davor (die 1960er) die 1970er Jahre und die Jahre danach konzentrieren. Auch habe ich mich zwecks Übersichtlichkeit und trotz der an einer

⁶⁴ Ruping 1993, S. 140

⁶⁵ Göhmann 2004, S. 7

⁶⁶ Ebd., S. 73

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 70 sowie S. 72

⁶⁸ Vgl. u.a. Bidlo 2006, S. 35

⁶⁹ Ehlert 1993b, S. 33

⁷⁰ Ebd., S. 33

chronologischen Darstellung geäußerten Kritiken, wie im Sammelband *Geschichte(N) der Theaterpädagogik*, für eine tendenziell chronologische Darstellung von geschichtlichen Eckpunkten entschieden. Dabei gehe ich lediglich von den zeitlichen Einteilung aus, die die AutorInnen selbst getroffen haben. So sind auch Widersprüche besser darstellbar. Schließlich stellt dieses Kapitel keinen detaillierten geschichtlichen Nachweis dar.

Um die Geschichte ab den 1960er Jahren besser begreiflich zu machen, möchte ich grob auf die davor liegende Jahrhunderte eingehen. Vor der Aufklärung war die Meinung verbreitet, das Theater könne helfen, pädagogische Ziele umzusetzen.⁷¹ Und auch in der Folge (18. bis Mitte 20. Jhd.) seien sich, so Trötschel, viele sicher gewesen, dass Theater bestimmte Funktionen - wie die der Aufklärung - verfolgen sollte.⁷² Und auch die Kirchen hatten die Funktionalität von Theater für sich entdeckt. Schon im 16. Jhd. wurde Theater zum zentralen Medium, um die verschiedenen Positionen der Reformation sowie der Gegenreformation zu verbreiten.⁷³ Es entstanden Theatergruppen innerhalb von Kirchenverbänden. Auch Schul- und Jugendtheater oder so genannte Jugendclubs wurden immer verbreiteter.

Die 60er

Mitte der 1960iger Jahre kam Bewegung in die Theaterszene. Es entstanden Gegenentwürfe zum von Rainer Daub beschriebenen „trägen subventionierten Theater“.⁷⁴ Anders sah es im pädagogischen Bereich aus:

Doch im pädagogischen Bereich versanken die kulturellen Ausläufer der Studentenbewegung in Trübsal. Der revolutionäre Kunstbegriff hatte sehr schnell seine Legitimation (die bevorstehende Revolution) verloren, doch statt sich auf die kritische Kraft autonomer Kunst zu besinnen, verfiel man auf die sozialarbeiterische, regredierte in didaktischer Dünnbrettigkeit auf „problembezogenheit“ und „Selber-kreativ-werden.“⁷⁵

Einen ähnlichen Verlauf beschreibt der Kulturwissenschaftler Jörg Richard für die Jugendclubs dieser Zeit. Diese Clubs seien erst kritisch und mit der Studierendenbewegung verschwistert gewesen,

⁷¹ Broich 2010, S. 15

⁷² Trötschel 1994, S. 35

⁷³ Vgl. Göhmann 2004, S. 70

⁷⁴ Daub 1993, S. 27

⁷⁵ Ebd., S. 27

jedoch seien sie mit der Zeit immer weniger kritisch geworden - bis fast nur noch die Aufführungen gezählt haben.⁷⁶

Hentschel sieht in den 1960er und auch 1970er Jahren die Entstehung einer neuen Diskussion von ästhetischer Erziehung. Ruping nennt in seiner Eröffnungsrede zur 6. Bundestagung Theaterpädagogik 1991 Christel Hoffmann, die von einer Wiederentdeckung der Theaterpädagogik nach 1968 spricht.⁷⁷ Diese Wiederentdeckung geht mit einer, so Hentschel, „veränderten theoretischen Fundierung der Praxis“⁷⁸ einher. Es entwickeln sich in Folge unterschiedliche theoretische Ansätze und Vorstellungen. Göhmann spricht in diesem Zusammenhang von einer Professionalisierung des Fachs Theaterpädagogik. Erkenntnisse aus der Protestbewegung werden nun, Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre, versuchsweise unter ästhetische Erziehung subsumiert. Es ist eine Konzentration auf den Gegenstand Theater erkennbar: „Gleichwohl zeigt die Hervorhebung des ästhetischen Moments eine Weiterentwicklung die besonders auf die künstlerischen Möglichkeiten einer Beschäftigung mit dem Gegenstand Theater verweist.“⁷⁹ Zusätzlich sieht Hentschel in den 1960ern einen kulturkritischen Anspruch an die Theaterpädagogik entstehen, der in Folge als gesellschafts- und kapitalismuskritischer Ansatz weiter geführt worden sei.⁸⁰ Nach Göhmann erschien der Begriff der ästhetischen Erziehung nun überstrapaziert und so sei am Ende der 1960er Jahre auf den den klassischen Bildungsbegriff zurück gegriffen worden.⁸¹

Die 70er

Es kamen Diskussionen über den Gegenstand einer Theaterpädagogik auf. Nach Göhmann entstand jedoch in den 1970ern auch eine Art Politikverdrossenheit:

Gleichzeitig wird auch die Theaterarbeit mit einer für das Jahrzehnt charakteristischen Haltung konfrontiert, die durch fehlende Denk- und Diskutierlust, mangelndes Bewußtsein für die kultur- und fachpolitische Verantwortung, Vorrang des fröhlichen Machens vor dem kritischen Befragen gekennzeichnet ist. Der Überdruß politischer Agitation schlägt um in gesellschaftskritisches Desinteresse.⁸²

⁷⁶ Vgl. Richard 1993a, S. 45

⁷⁷ Ruping 1993, S. 141

⁷⁸ Hentschel 2010, S. 104

⁷⁹ Göhmann 2004, S. 85

⁸⁰ Hentschel 2010, S. 48

⁸¹ Göhmann 2004, S. 54

⁸² Göhmann 2004, S. 85

Die teilweise bis heute andauernden Prozess-Produkt-Kontroversen entstanden laut Bidlo ebenfalls im Laufe der 1970er Jahre. Damit in Verbindung stand die Frage, ob es bei der Theaterpädagogik um „fröhliches Machen“ oder kritisches Hinterfragen gehen sollte.⁸³

Methodisch gesehen wurden Rollenspiele und Rollentheorien ins Zentrum der Arbeit gestellt.⁸⁴ Diese waren meist mit pädagogischer Zielorientierung verbunden.

Diese Strömung war stark an der Idee des Rollenspiels und der Rollentheorie orientiert, man erwartete sich kreative Rollentwürfe, Fähigkeiten wie „Rollendistanz“, „Empathie“ und „Ambiguitätstoleranz“, in weiterer Folge noch Lernziele wie „Systemkritik“ und „Solidarität“.⁸⁵

So wurde eine Akzentualisierung in Richtung soziales Lernen und Förderung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen beobachtbar und damit in Zusammenhang stehend wurde die Bearbeitung der eigenen Biografie durch Rollenspiele bedeutend.⁸⁶ Theaterpädagogik wurde damit laut einigen AutorInnen Anfang der 1970er zur politisch-ästhetischen Erziehung. Schon Ende der 1970er entwickelte sich jedoch Kritik an diesen zielorientierten Ansätzen.

Die 1970er seien generell eher „praxisfern“ und überfrachtet von pädagogischen Zielsetzungen gewesen, schreibt Weintz.⁸⁷ Das Ziel hinter dieser pädagogischen Ausrichtung war meist von der Vorstellung geprägt, Gesellschaftsveränderungen zu bewirken. Hierzu sollten demokratiepolitische Fähigkeiten gelernt werden. Auch Kapitalismuskritik wird, wie schon erwähnt, für diese Zeit als Ziel genannt.⁸⁸ Spiel und Theater hatten eine politische Funktion. Die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit, Sensibilitäts- und Kreativitätsförderung wurden als wichtig erachtet. Die gesellschaftliche Qualifikation, wie Hentschel diese Orientierung nennt, wurde höher gewertet als theatrale Fähigkeiten: „Oberste Zielperspektive bleibt, im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der „Kritischen Theorie“ [...], die Emanzipation des einzelnen und die Befreiung der Gesellschaft von überflüssigen Herrschaftsstrukturen.“⁸⁹

Und auch Göhmann beschreibt eine Entwicklung hin zur politischen Erziehung durch Theater und setzt diese in Verbindung mit der gesamtgesellschaftlichen Situation:

Die Forderung nach einer freien, einer antiautoritären Erziehung wirkt sich in doppelter Weise auf das Schultheater aus; zum einen als außerordentlicher Augenblick, der die bisherige Entwicklung ohne weiteres kritisches Hinterfragen als rückschrittig und überholt darstellt und damit viele innovative Ansätze

⁸³ Vgl. Bidlo 2006, S. 40

⁸⁴ Vgl. u.a. ebd., S. 15

⁸⁵ Broich 2010, S. 25

⁸⁶ Vgl. u.a. Wrentschur 2004, S. 24f. ,Weintz 1998, S. 279ff.

⁸⁷ Weintz 1998, S. 283

⁸⁸ Vgl. u.a. Hentschel 2010, S. 48ff.

⁸⁹ Hentschel 2010, S. 106

der 60er Jahre zunichte macht; zum anderen aber als Antrieb einer neuen Bewegung, der `Theater als politische Erziehung `dient, welches sich damit von einem kunstdidaktischen Verständnis des Mediums Theater als Mittel einer Erziehung zur Kunst wegentwickelt.⁹⁰

Theater als Form der „Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Realität“⁹¹ wurde „frei von Wertung und künstlerischen Ansprüchen“⁹² nun auch in den Schulen im Unterricht eingesetzt.

Die 80er

Zu den 1980er Jahren finden sich in der analysierten Literatur vermehrt widersprüchliche Angaben. Unterschiedlichste Grundpositionen zeichnen sich ab. So ist Bidlo der Meinung, dass durch das Nicht-Eintreten einer gesellschaftlichen Veränderung, sich die Theaterpädagogik nach innen gerichtet hätte wodurch und ein eher therapeutischer Ansatz entstanden sei.⁹³ Der künstlerische Anspruch spielte dabei keine große Rolle. Broich wiederum beschreibt die 1980er Jahre als Abwendung von einem rein pädagogischen Zieldenken, andererseits entstanden jedoch seiner Ansicht nach so genannte „Um-Zu-Ziele“:

Langsam wurde Abschied von dem rein pädagogischen Verwertungsgedanken genommen und eine Theaterästhetik zog in das Theatermachen mit *Um-zu-Zielen* für das Theaterspiel ein: um Literatur auswendig zu lernen, um Formen der Unterdrückung aufzuzeigen, um gesellschaftliches Rollenverhalten zu durchschauen.⁹⁴

Ähnlich wie Bidlo sieht Broich aber einen Schwerpunktwechsel hin zu den am Prozess Beteiligten. Somit sieht er für diese Zeit auch „ein Ernstnehmen des Mediums Theater *und* der Beteiligten.“⁹⁵ Hentschel leitet eine Hinwendung zum Medium Theater vom entstandenen ästhetischen Boom ab.⁹⁶ Die individuell gemachten ästhetischen Erfahrungen sollten, ganz im Sinne der Postmoderne, Pluralität einüben, schreibt Hentschel angelehnt an Welsch:⁹⁷

Kunst wird so zum „Demonstrations- und Schulungsfeld“ für diese Wirklichkeitsauffassung [gemeint ist hier eine postmoderne Wirklichkeitsauffassung]. Durch reflektierte Rezeption soll dem Rezipienten deutlich werden, „... daß jedes Sprachspiel, jede Lebensform, jeder Weltentwurf und jedes Wissenskonzept im Grunde spezifisch und partikular ist [...]“.⁹⁸

Es sollte durch Kunst möglich gemacht werden, den Umgang mit vielen verschiedenen Meinungen

⁹⁰ Göhmann 2004, S. 82

⁹¹ Ebd., S. 83

⁹² Ebd., S. 83

⁹³ Bidlo 2006, S. 36

⁹⁴ Broich 2010, S. 22

⁹⁵ Ebd., S. 22

⁹⁶ Vgl. Hentschel 2010, S. 55

⁹⁷ Ebd., S. 69ff.

⁹⁸ Ebd. 2010, S. 68

zu lernen, als Vorbereitung für das Leben.

Besonders im außerschulischen Bereich zeichnete sich die Theaterpädagogik nun durch sehr heterogene Ansätze aus. Meist waren diese, nach Hentschel, sehr praxisorientiert und ohne Überlegungen zu Wirkungsweisen.⁹⁹ Weiters beschreibt Hentschel die theaterpädagogische Arbeit in dieser Zeit, aber auch in Bezug auf die 1990er Jahre folgendermaßen:

[Es] handelt[e] sich in der Regel um eine pragmatische, zielgruppenorientierte und auf die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Region zugeschnittene Arbeit. An die Stelle theoretischer Begründungsversuche, die sich mit der pädagogischen und/oder politischen Wirkungsweise spiel- und theaterpädagogischer Arbeit auseinandersetzen, tritt eine „Ereignis- und Erlebnis-Kultur“, wie sie sich vor allem in Workshop-Euphorie und in „Aktionen“ bei Straßen- und Stadtteilfesten äußert.¹⁰⁰

Möglicherweise kommt es durch diese Erlebnis-Kultur auch zu der von Göhmann beschriebenen Hochkonjunktur der Ästhetik: „Seit Mitte der 80er Jahre erleben gerade in der Pädagogik Begriffe wie Ästhetik, ästhetische Erfahrungen und Wahrnehmungen oder ästhetische Bildung eine Hochkonjunktur.“¹⁰¹

Die 90er bis heute

Wrentschur schreibt den 1990er Jahren ähnliches zu, wie andere AutorInnen den 1980er Jahren - nämlich, dass das ästhetische Paradigma eher im Vordergrund stehe. Es würde um psychosoziale Erfahrungen gehen, aber auch - anderes als in den 1980er Jahren - um Veränderungen, die man nicht so genau sehen kann.¹⁰² Broich schreibt dazu, dass sich die Tendenz ab nun von zweckbestimmter Darstellungsarbeit entfernte:

Zunehmend setzt sich die Erkenntnis zur Wirkung des Ästhetischen beim Theaterspiel durch, die Erfahrung mit sich als Individuum und den Bereichen der eigenen Wirklichkeit und hierbei eine schöpferische und nicht mehr zweckbestimmende Darstellung anbietet.¹⁰³

Es wird im Zusammenhang mit den 1990ern von „großer Pädagogik“¹⁰⁴ und „Wir-sind-tollgebaren“¹⁰⁵ gesprochen. Auch der „Workshopboom“ wie ihn Ulrike Hentschel schon für Ende der

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 110ff.

¹⁰⁰ Ebd., S. 110

¹⁰¹ Göhmann 2004, S. 47

¹⁰² Und damit auch schwer messbar sind. Vgl. Wrentschur 2004, S. 26

¹⁰³ Broich 2010, S. 26

¹⁰⁴ Trötschel 1994, S. 35

¹⁰⁵ Broich 2010, S. 23

1980er bzw. Anfang der 1990 Jahre beschreibt, bleibt bestehen. Nach Hentschel wird nun auf eine Kurzzeitpädagogik gesetzt, die sich nicht mehr so sehr an ästhetische Zielsetzungen hält, aber an der Idee einer Veränderung der Gesellschaft durch Theaterpädagogik festhält.¹⁰⁶

Im Bereich der Methoden lässt sich ein Trend in Richtung Improvisation erkennen. Laut Broich sprießen Impro- und Businesstheatergruppen aus dem Boden.¹⁰⁷ Die Lehrstücke von Brecht werden wieder aufgegriffen und verändert. Hierauf bezogen gäbe es zwar nach Hentschel verschiedene Akzentuierungen, aber der gesellschaftspolitische Grundgedanke an den Ansätzen wäre erhalten geblieben.¹⁰⁸ Andererseits stellt Hentschel auch fest, dass seit den 1990er Jahre eine verstärkte Auseinandersetzung mit Fragen der ästhetischen Bildung statt gefunden hätte.¹⁰⁹ Ihrer Meinung nach sei dies auch notwendig:

Der Bruch mit dem traditionellen Verständnis der pädagogischen Bedeutung von Spiel und Theater und die Suche nach einer theaterpädagogischen Praxis, die sich am Medium Theater orientiert, sind eine notwendige Konsequenz aus der Einsicht in die Unzulänglichkeit instrumentalisierter Theaterarbeit.¹¹⁰

Dieser Blickrichtungswechsel lässt sich auch an den Themen der nun vermehrt statt findenden Tagungen und Konferenzen erkennen. So gab es 1992 beispielsweise eine Konferenz mit der Fragestellung „Was lehrt das Theater die Pädagogik“.¹¹¹

Eine solche Fragestellung kehrt die Aufmerksamkeitsrichtung um: vom Ausgangspunkt der Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen und ihres sozialen Umfelds und der Frage, wie diesen Bedürfnissen mit theaterpädagogischen Mitteln begegnet werden kann, zu den der Kunst des Theaters eigenen Möglichkeiten und der Frage, was sie denjenigen, die sich mit ihr auseinandersetzen, zu bieten hat.¹¹²

Zu der vermehrten theoretischen Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung, sowie der spezifischen Funktionalität von Theater trägt sicher auch die seit den 1990er Jahre verstärkt statt findende Einführung von Studiengängen für Theaterpädagogik bei. Göhmann ist hinsichtlich dessen der Ansicht, dass erst mit der Professionalisierung durch Hochschulen die Diskussionen über Inhalte und Methodik der Theaterpädagogik und damit wissenschaftlicher Austausch möglich geworden wä-

¹⁰⁶ Vgl. Hentschel 2010, S. 112

¹⁰⁷ Broich 2010, S. 23

¹⁰⁸ Vgl. Hentschel 2010, S. 111

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 120

¹¹⁰ Ebd., S. 118

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 120f.

¹¹² Hentschel 2010, S. 121

ren.¹¹³ Durch das Sichtbarwerden der nun entstandenen verschiedenen Ausbildungsrichtungen wird immer deutlicher, welche konträren Vorstellungen es von Theaterpädagogik, ihrem Einsatz und ihrer Methode gibt. Dazu Hentschel:

In zahlreichen Ansätzen der achtziger und neunziger Jahre wird der komplexe Zusammenhang von Theater und Pädagogik neu thematisiert. Auch hier läßt sich von einer Kontinuität der Problemstellung reden, betrifft sie doch immer das Spannungsfeld von ästhetischem Anspruch und pädagogischer Absicht, das bereits zu Beginn des Jahrhunderts Anlaß zur Diskussion unter den Vertretern des Laienspiels gab.¹¹⁴

2.5. Politische Dimensionen der Theaterpädagogik

Nachdem im geschichtlichen Teil darauf eingegangen wurde, wie sich die Theaterpädagogik entwickelt hat, bzw. welche verschiedenen Ansätze es im Laufe der Zeit gab, werde ich an dieser Stelle ausgehend von dem vorherigen Kapitel noch einmal detaillierter auf die erwähnte Spannung zwischen politisch-pädagogischem¹¹⁵ und ästhetischem Anspruch eingehen. Das Kapitel heißt „Politische Dimension der Theaterpädagogik“, da die Frage nach möglichen Einsatzfeldern der Theaterpädagogik meist die Frage nach einem möglichen Einfluss oder Nicht-Einfluss auf die Gesellschaft und teilweise auch auf den Staat mit einschließt.

So sieht Ehlert beispielsweise Theaterpädagogik als eine Form der „Einwirkung auf das Kommunikationssystem der Gesellschaft“¹¹⁶ und geht im Weiteren davon aus, dass Theaterpädagogik eine Veränderung von Institutionen anstrebt und Unterdrückung aufzeigen sollte. Schäfer-Remmle bezeichnet Theaterpädagogik als „Einmischung in die Lebensläufe der Umwelt.“¹¹⁷ Und auch Göhmann sieht die politische und gesellschaftskritische Komponente der Theaterpädagogik:

Wenn Theater [...] die Kommunikation und Beziehung zwischen Menschen einer Gesellschaft thematisiert und Theaterpädagogik anregt, die Prozesse menschlicher Lebenswirklichkeiten nachzugestalten, so hat beides immer auch eine kritisch-kommentierende Dimension.¹¹⁸

Theaterpädagogik wird also als politischer Raum oder als Art Vorbereitungsphase für politisches Arbeiten wahrgenommen. Es gibt jedoch auch AutorInnen, die eine gänzlich gegensätzliche Meinung haben und auf den Unterhaltungsfaktor von Theater hinweisen, sowie die Meinung vertreten, Theaterarbeit solle gänzlich von politischer Arbeit getrennt werden. Besonders sollten keine moralischen

¹¹³ Göhmann 2004, S. 85

¹¹⁴ Hentschel 2010, S. 115

¹¹⁵ Vgl. Ehlert 1993a, S. 22

¹¹⁶ Ebd., S. 22

¹¹⁷ Schäfer-Remmle 1993, S. 24

¹¹⁸ Göhmann 2004, S. 123f.

Botschaften auf diesem Weg an Kinder und Jugendliche vermittelt werden.¹¹⁹

Mit der Schwerpunktsetzung in die eine oder andere Richtung gehen wiederum verschiedene Ansichten zu gruppendynamischen Wirkungen und in Folge möglichen Auswirkungen auf eine „andere“ Gesellschaftsform einher. Nach Broich beispielsweise könnte durch gemeinsames Arbeiten „ein Gespür für das Gegenüber und dem Miteinander ermöglicht“ werden.¹²⁰ Und auch Czerny weist darauf hin, dass durch Gruppenarbeiten „vielfältige Selbstbehauptungs, Sozialisations- und Demokratisierungsmöglichkeiten“ begünstigt werden.¹²¹ JedeR einzelne sei mit den Wahrnehmungen und Gefühlen von sich selber und den anderen konfrontiert, und so könne Einfühlung und Kooperation gelernt werden. Eine kooperative, aufeinander achtgebende Gesellschaftsform scheint das Ziel dieses von Czerny erhofften Bildungsprozesses zu sein. Und auch bei Hoppe bekommt die Leserin die Vorstellung, dass eine ideale Gesellschaft durch theaterpädagogische Arbeit am Einzelnen erreicht werden kann. Hoppe ist der Meinung, durch Gruppenarbeit lernen die Einzelnen, sich auf Kompromisse einzulassen, sowie das Verstehen und den Umgang mit abweichenden politischen Meinungen.¹²² Theaterpädagogik wird hier somit als richtungweisende Arbeit für eine andere (weiter entwickelte) Gesellschaft gesehen; für manche scheint die Theaterpädagogik damit den Status einer Art Heilslehre zu haben.¹²³

Hentschel stellt sich darauf bezogen die Frage ob dies nicht eine uneinlösbare Aufgabe sei, die der Theaterpädagogik damit auferlegt würde.¹²⁴ Und doch geht auch sie mit Bezug auf Welsch auf die Möglichkeit ein, durch Theaterpädagogik unterschiedliche Wertungen, Lebenswege und Einstellungen zu erlernen.

[I]hre [gemeint ist die ästhetischen Bildung nach Welsch] erste Aufgabe [besteht] darin, auf das Vorhandensein eines anästhetischen Bereichs aufmerksam zu machen, um dann das jeder Wahrnehmung immanente Nichtwahrgenommene ins Bewußtsein zu rücken. Nur so könne der der [sic!] internen Anästhetik immanente Gefahr des „Objektivismus“ begegnet werden. Die eigene Wahrnehmung erscheint nicht länger als die einzig mögliche und die Wirklichkeit richtig wiedergebende. Sie werde in ihrer Besonderheit, ja Einmaligkeit erfahren, als eine Sichtweise neben einer Vielfalt möglicher anderer Perspektiven.¹²⁵

Und auch Göhmann schreibt, dass alternative Zugänge zu Ideen von Gesellschaft und Welt erlangt werden könnten.¹²⁶

¹¹⁹ Vgl. u.a. Paris-Ebert/Paris 1993b, S. 220ff.

¹²⁰ Broich 2010, S. 22

¹²¹ Czerny 2004, S. 160

¹²² Hoppe 2003, S. 129

¹²³ Vgl. u.a. Broich 2010, S. 14

¹²⁴ Hentschel 2010, S. 30

¹²⁵ Ebd., S. 65f. Vgl zur Anästhetik auch S. 42 in dieser Arbeit.

¹²⁶ Göhmann 2004, S. 122

2.5.1. Thema (Schlüssel)-Kompetenzen

Auf der einen Seite steht die Auffassung, Theaterpädagogik könne einen alternativen Zugang zur Welt und vor allem das Nicht-Wahrgenommene dieser bieten (Erfahrungsvermittlung). Auf der anderen Seite wird die Chance der Kompetenzbildung durch Theaterpädagogik angestrebt (Kompetenzvermittlung). Dinge wie das Beobachten (von anderen und der eigenen Gedanken), das Reflektieren und das Lernen durch Scheitern wird bei letzterem Ansatz als erlernbare Kompetenz angesehen.

Hier zeigt sich somit das Dilemma zwischen dem Wunsch nach planmäßig erlernbaren (Schlüssel)-Kompetenzen und theaterpädagogischer Arbeit, die auf den spezifischen Momenten des Theaters aufbaut und mit dem Machen von Erfahrungen zu tun hat. Wichtig ist hierbei die Frage, ob es um die Erlangung von gesellschaftlichen Qualifikationen¹²⁷, um eine direkte Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft gehen soll, oder ob theatrales Handeln und damit auch gesellschaftlich unabhängige Ziele im Vordergrund stehen sollen und können.

2.5.2. Zweckfreiheit/Unvorhersagbarkeit

In direktem Zusammenhang mit dieser Frage steht das Thema der Verzweckung theaterpädagogischer Arbeit bzw. der Gedanke der Unvorhersagbarkeit theaterpädagogischer Prozesse. Broich beispielsweise weist darauf hin, dass gruppensdynamische Verläufe nicht vorhersagbar seien und eine **nötige Offenheit** des Prozesses im Konflikt „mit erfahrungs- und erlebnisorientierter Zielgerichtetheit“ stünde.¹²⁸ Und auch Göhmann schreibt, dass es sich gezeigt hätte, „daß ein Theaterpädagoge seine Ideen, Wünsche und Ziele nicht direkt umsetzen kann, sondern daß jeder am theatralen Prozeß Beteiligte (der einzelne, das Ensemble und das Publikum) eine nicht kontrollierbare Individualität besitzt“.¹²⁹ Diesen Sichtweisen stehen jedoch andere Meinungen gegenüber, die Hentschel anführt:

Spiel und Theater werden vielfach als methodische Hilfsmittel angesehen, mit denen die unterschiedlichsten religiösen, pädagogischen, moralischen und politischen Ziele angestrebt werden. Als bildend im Hinblick auf diese Ziele gelten dabei ausgewählte Inhalte, die mit den Mitteln von Spiel und Theater illustriert,

¹²⁷ Vgl. u.a. Hentschel 2010, S. 107 sowie S. 127

¹²⁸ Broich 2010, S. 30

¹²⁹ Göhmann 2004, S. 202

das heißt, dargestellt werden können.¹³⁰

So werden in verschiedensten Zusammenhängen (Bsp. Thema Gewalt in der Schule) bestimmte Bildungsziele (SchülerInnen alternative Wege der Kommunikation/des Umgangs miteinander aufzeigen) mit dem Einsatz theaterpädagogischer Arbeit verbunden, obwohl auf der anderen Seite klar gestellt wird, dass die Prozesse bei der Arbeit nicht vorhersagbar seien und dass Erfahrungs- oder Lerneffekte nur durch Reflektieren im Nachhinein von Handlungen passieren könnten. Es bleibt somit die Frage nach einem erwünschten bzw. nicht erwünschten und möglichem bzw. nicht möglichem „Output“ theaterpädagogischer Arbeit offen.

2.5.3. Probehandeln und theatrale Wirklichkeit

Mit der Frage nach dem Output der Arbeit steht die Frage nach den Verbindungen zwischen Theaterpädagogik und alltäglichem Leben in direktem Zusammenhang. Es wurde schon angedeutet, dass Theaterpädagogik oftmals mit einem Als-Ob Handeln¹³¹ oder als Probehandlung für das alltägliche Leben in Verbindung gebracht wird. Teils wird sie auch als Vermittler zwischen verschiedenen Realitäten angesehen.¹³²

Dem gegenüber steht die Ansicht, dass Theaterpädagogik nicht unbedingt etwas mit der eigenen, alltäglichen Realität zu tun haben muss, sondern der theatrale Raum eine eigene Realität in sich darstellt. Nach dieser Auffassung stellt Theaterpädagogik vielmehr einen Raum für Utopien dar. Göhmann formuliert diese Ansicht folgendermaßen: „Darstellungen innerhalb eines ästhetischen Raumes ermöglichen das Gemeinsame gesellschaftlichen Handelns hervorzuheben, indem gesellschaftliche Zustände markiert und Utopien vorgeführt und erprobt werden.“¹³³

Es kann somit fest gestellt werden, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, ob Theaterpädagogik ein Raum sein sollte, in dem Haltungen und Handlungen für die tägliche Verwendung geübt werden sollten, ob das Theaterspiel eine Nachahmung des „realen“ Lebens, oder aber eine eigene Welt für sich darstellt. Bei Letzterem hätte die im Raum Theaterpädagogik geschaffene Reali-

¹³⁰ Hentschel 2010, S. 23

¹³¹ Vgl. u.a. Hoppe 2003, S. 13

¹³² Vgl. hierzu u.a. Wrentschur, 2004 der mit Bezug auf Ehlert die Theaterpädagogik als Vermittler zwischen Theater und Leben darstellt

¹³³ Göhmann 2004, S. 113

tät nicht zwangsläufig einen Einfluss auf die alltägliche Realität.

2.5.4. Katharsis und Persönlichkeitsbildung

Wenn es um die Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung bei theaterpädagogischer Arbeit geht, wird der Begriff der Grenzüberschreitung häufig verwendet. Außerdem scheint das kathartische Moment eine bedeutende Rolle bei diesem Thema zu spielen.¹³⁴ Klosterkötter-Prisor schreibt hierzu, dass die Schwierigkeit beim Thema Selbsterfahrung und Katharsis darin bestünde, die Gruppe mit neuen Erfahrungen zu konfrontieren, ohne dabei zu sehr zu psychologisieren.¹³⁵

Gefährlich weil naiv und verantwortungslos im Hinblick auf die Spielgruppe erscheint es [...], wenn etwa Methoden der Theatertherapie in der Theaterpädagogik angewandt werden ohne Kenntnis dessen, was man damit psychisch auslösen, geschweige denn es therapeutisch auffangen kann.¹³⁶

Andererseits werden heutzutage Therapien oftmals zur Persönlichkeitsbildung genutzt und Ähnliches soll nach Schäfer-Remmele beispielsweise sehr wohl auch die Theaterpädagogik bewirken:

Bewußtes Ausarbeiten einer Rolle mit und über die Anteile der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Erlebens bietet die Chance einer Persönlichkeitsbildung [...]. Ein mehr an Wissen um sich selbst ist [...] die Voraussetzung für ein Mehr an Handlungskompetenz für alltägliches Leben. Theatralisches Spielen, von ausgebildeten Theaterpädagogen angeleitet, ist somit mehr als ein pädagogisches Hilfsmittel, es ist ein grundlegender Teil von Bildung.¹³⁷

Theaterpädagogik als kathartischer Prozess um Grenzüberschreitungen zu erleben, wird abgesehen von dem hier angeführten Zitat öfter als Möglichkeit der Theaterpädagogik angesehen. Unterschiedlich ist jedoch die Beurteilung der Konsequenz, die daraus für die Teilnehmenden entstehen oder entstehen könnten. In manchen Texten wird die Grenzüberschreitung als Möglichkeit zur Emanzipation von der eigenen Lebensgeschichte gesehen. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass mit Hilfe der Theaterpädagogik scheinbar festgelegte Strukturen überwunden werden könnten. Hier ist somit auch die schon angesprochene Verbindung von Alltagsrealität und theatraler Realität wiederum ein Thema.

¹³⁴ Vgl. Kapitel 2.5.4. sowie S. 16 in dieser Arbeit

¹³⁵ Klosterkötter-Prisor 1994, S. 66f.

¹³⁶ Ebd., S. 65

¹³⁷ Schäfer-Remmele 1993, S. 23 Auch hier kann wieder die Verbindung zwischen theatralischem Spielen und eigener Lebensbewältigung raus gelesen werden.

2.5.5. Zusammenfassung

Nach der Einteilung der Theaterpädagogik in verschiedene Teile und der Anführung verschiedener Vorstellungen von AutorInnen und PraktikerInnen steht nun also fest: „Die Frage was kann und will die Theaterpädagogik heute erreichen, kann nicht allgemeingültig beantwortet werden.“¹³⁸ Von Bestrebungen mit genauen Vorstellungen, was theaterpädagogische Arbeit an Kompetenzen für das „reale Leben“ hervorbringen könnte bis hin zu der Vorstellung, der Gesellschaft, wie sie jetzt besteht, im theaterpädagogischen Raum den Rücken zu kehren und Normen und Regeln zu hinterfragen. Von der Möglichkeit, dass sich ein Teilnehmer sozialisiert, durch gestärktes Selbstbewusstsein an Gegebenes anpasst und so besser in der Gesellschaft zurechtkommt bis hin zu der Möglichkeit zu lernen, dass durch eigene Gestaltung von Wirklichkeit die Welt als veränderbar anzusehen ist -es existiert eine Pluralität an Antworten.

Auch existieren Sichtweisen, dass es keine Grundsatzdiskussionen über diese verschiedenen Ansätze und ihre Legitimation geführt werden sollten, da die Gefahr bestünde, alles tot zu reden. Bidlo vertritt beispielsweise diese Ansicht und fügt hinzu, dass es vielmehr wichtig sei, dass jede im theaterpädagogischen Bereich beschäftigte Person sich darüber klar sein sollte, „warum und mit wem er welche Arbeit macht.“¹³⁹

2.6. Beispiele Theoretischer Ansätze

Als Beispiele von existierenden Ansätzen einer Theoriebildung möchte ich im Folgenden Lars Göhmanns Ansatz einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik und Ulrike Hentschels Ansatz von ästhetischer Bildung in ihrem Buch *Theaterspielen als ästhetische Bildung* aufgreifen. Beide Ansätze sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, da auch Göhmann ästhetische Bildung als Konzept in seinem Buch mit einbezieht und sich teilweise auf Hentschels Untersuchung bezieht. Bei Hentschel gehe ich nicht nur von ihrem Buch aus, sondern auch von Texten, die sich auf ihre Untersuchung beziehen bzw. auf die sich Hentschel innerhalb ihrer Untersuchung bezogen hat.

¹³⁸ Göhmann 2004, S. 202

¹³⁹ Bidlo 2006, S. 40

2.6.1. Göhmanns systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik

Göhmann untersucht in seinem Buch *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung* am Beispiel eines theaterpädagogischen Ansatzes die Grenzen und Möglichkeiten von ästhetischer Bildung. Göhmann selbst sieht seinen hier beschriebenen Ansatz keineswegs als eine neue Form der Theaterpädagogik, „sondern vielmehr als Analyseinstrument theaterpädagogischen Handelns, welches sich stets den variierenden Bedingungen von Kommunikation, Ästhetik und Bildung anzupassen hat, gerade wenn Theaterpädagogik für sich eine Subjektorientierung in Anspruch nimmt.“¹⁴⁰

Die Subjektorientierung ist einer der Grundpfeiler seines Ansatzes. Das Medium Theater und der Ansatz von der Existenz von verschiedenen Wirklichkeiten und dem Wunsch des Wahrnehmens dieser auszugehen, stellen weitere Pfeiler da. Alles zusammen macht eine theaterpädagogische Bewegung aus:

[E]ine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik als Bewegung in einer offenen, von Vielfalt geprägten und Risiken der Erkenntnisgewinnung ermöglichenden Landschaft; Theaterspiel ist dann das schlichte Ergebnis von Wahrnehmen, beobachten, Entdecken und ästhetischem gestalten sozialer Wirklichkeiten.¹⁴¹

Der Gegenstand Theater stellt nach Göhmann, eine feste Größe dar.¹⁴² Die SpielerInnen, sowie das Umfeld seien hingegen die Variablen. Das verbindende Element sei die Pädagogik:

Über die Pädagogik wird die Verbindung zwischen der Kunstform 'Theater' (konstante Größe) und den Lebensformen des gesellschaftlichen Miteinanders (variable Größe) erreicht. Unter Berücksichtigung beider Konstituentengruppen ergibt sich über die systemische und konstruktivistische Komponente jener methodische Zugang, der die theaterpädagogische Arbeit ermöglicht.¹⁴³

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass der Mensch seine Welt und damit seine Wirklichkeit als Vorstellung selbst konstruiert. Da es somit eine Vielzahl von verschiedenen Konstruktionen gibt, wird davon ausgegangen, dass es nicht DIE EINE Wirklichkeit geben kann, sondern viele verschiedene Wirklichkeiten existieren. Von dieser Basis sollte eine systemisch-konstruktivistische theaterpädagogische Arbeit nach Göhmann ausgehen.

Nicht nur der theaterpädagogischen Arbeit muß es ein Bedürfnis sein, die differierenden Lebenskonstruktionen der beteiligten Spieler zu bedenken, auch theatrale Repräsentationen sind dann lediglich Angebote, die der Rezipient in seine individuelle Wirklichkeitskonstruktion aufnehmen kann, aber nicht muß¹⁴⁴

Dabei geht Göhmann davon aus, dass Wirklichkeiten erst durch kommunikatives Miteinander ent-

¹⁴⁰ Göhmann 2004, S. 212

¹⁴¹ Ebd., S. 212

¹⁴² Dabei können die methodischen Herangehensweisen jedoch unterschiedliche sein

¹⁴³ Göhmann 2004, S. 139

¹⁴⁴ Ebd., S. 140

stehen können.¹⁴⁵ In der Theaterpädagogik ginge es dann darum, die eigene Wirklichkeit darzustellen und verschiedene Wirklichkeiten kennen und sehen zu lernen. Da von dem Konzept der Wirklichkeitsvielfalt auszugehen sei, gehe es nicht darum fest zu stellen, welche Wahrheit einer unmittelbaren Wahrheit am nächsten käme,¹⁴⁶ oder welche Wahrheit die bessere wäre, sondern es gehe darum, sich selbst und dem Anderen Fragen zu stellen,¹⁴⁷ um die verschiedenen Wirklichkeiten verstehen zu lernen. Dabei spielt zusätzlich der Bezug zur Systemtheorie eine Rolle. Nach Göhmann gehe es bei der Systemtheorie primär um das Erkennen von Wirklichkeiten und die Ablehnung der Vorstellung von einem endgültigen Seinszustand.¹⁴⁸ Ausschlaggebende Voraussetzung für das **Erkennen von verschiedenen Wirklichkeiten** sei die Fähigkeit zur **Differenzialwahrnehmung**. In diesem Zusammenhang nennt Göhmann Niklas Luhmann, der für seine Systemtheorie von einer Akzeptanz bestehender Differenzen ausgeht.¹⁴⁹

Die Theaterpädagogik könne Darstellungsmöglichkeiten bieten, um die verschiedenen Wirklichkeiten oder Wahrheiten aufzuzeigen, um so die angesprochenen Differenzen sichtbarer zu machen. Wichtig sei hierbei, dass die TeilnehmerInnen nicht nur handeln könnten, in dem sie selber konstruieren, sondern auch Selbst- und Fremdbeobachtungen würden eine wichtige Rolle spielen.¹⁵⁰ „Im Sinne einer Identitätsbildung muß es gelingen, über eine Metabeobachtung das eigene Ich aus der Perspektive des anderen zu reflektieren.“¹⁵¹ Eine solche Identitäts-Bildung oder Veränderung, die letztendlich zu selbstverantwortlichen Individuen führen sollte, könne nur beim Lebewesen und seiner eigenen Struktur und nicht bei der Umwelt ansetzen, denn der Mensch sei nicht allein durch die Umwelt beeinflussbar.¹⁵² Weiters sei eine solche Veränderung nicht planbar. Theaterpädagogik könne somit lediglich eine Anregung sein.

Somit wären auch klare Zielvorgaben bei theaterpädagogischer Arbeit unnötig, denn jedeR einzelne könne durch die Arbeit lediglich neugierig gemacht werden, unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen zu beobachten und zu erleben.¹⁵³ Reflexion und „Wechsel von Beobachterperspektiven“¹⁵⁴ könnten selbst erlebt und bei einer Aufführung anderen zugänglich gemacht werden: „Theaterpädagogik muß es sich zur Aufgabe machen, subjektive Sichtweisen von

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 140

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 141

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 140

¹⁴⁸ Ebd., S. 145

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 147

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 141 sowie S. 172

¹⁵¹ Ebd., S. 172

¹⁵² Ebd., S. 142

¹⁵³ Vgl. Ebd., S. 182 sowie S.185

¹⁵⁴ Ebd., S. 188

Menschen künstlerisch zu hinterfragen, zu gestalten und auf die Bühne zu bringen, um über die Mittel des Theaters wiederum Prozesse der Differenzwahrnehmung zu ermöglichen.¹⁵⁵ Und weiters: „Wenn das gelingt, erfüllt es gleichzeitig die Forderung des Mediums Theater nach ästhetischer, gesellschaftskritischer und unterhaltender Funktionalität.“¹⁵⁶ Theatrales Spiel sollte dabei auf keinen Fall Behauptungen von einer Wirklichkeit aufstellen, so wie es andere Medien tun würden,¹⁵⁷ sondern die Teilnehmer*innen sollten die Möglichkeit bekommen, selber als Rollenfigur soziale Wirklichkeiten zu gestalten¹⁵⁸. So könne Theaterpädagogik zur „künstlerische[n] Variante der Beobachtung zweiter Ordnung [...] und zugleich [...] dekonstruktives Moment [...]“ werden.¹⁵⁹ Theaterpädagogik könnte somit auch als Schutzraum zur Entwicklung eines kritisch-dekonstruktivistischen Bewusstseins dienen.¹⁶⁰

Neben der Möglichkeit der **Beobachtung** und des **Handelns**, sowie des **Konstruierens**, führt Göhmann noch einen weiteren Lernbereich der Theaterpädagogik an: Die Kompetenz der **Kommunikation und Bildung**. „Über eine *Kompetenz der Kommunikation und Bildung* wird gewährleistet, daß das Subjekt sich der Verantwortung für sich selbst, seinem Gegenüber innerhalb der Gemeinschaft und für seine außersubjektive Wirklichkeit bewußt wird/ist.“¹⁶¹ Alle diese Lernbereiche könnten, so Göhmann, zu einer *Kompetenz des Ästhetischen* zusammen geführt werden.¹⁶²

Es ginge dabei nicht um den Versuch, linear-eindimensional konventionelle Bildungsvorstellungen umzusetzen; vielmehr ginge es um die Absicht, die Welt als Vernetzung von verschiedensten Wirklichkeiten anzusehen und die Neugierde zu wecken, möglichst viele dieser Wirklichkeiten untersuchen zu wollen. Es sollte um eine Ermöglichungsdidaktik und nicht um eine Belehrungsdidaktik gehen.¹⁶³ Mit dem ästhetischen Ansatz der Theaterpädagogik könnten Teilnehmende durch künstlerische Darstellungen vom normativen zum deskriptiven Beobachten kommen.¹⁶⁴

Systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik ermöglicht nicht die Nachahmung der Natur, sondern die künstlerische Nachgestaltung von Wirklichkeiten unter Berücksichtigung von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion von Lebensgeschichte und deren Übertragung von einer referentiellen in eine performative Beobachtungsebene, von einer sozialen in eine theatrale Wirklichkeitsebene; Voraussetzung für die Wirkungsmöglichkeit des Theaters ist die Fähigkeit zur Differenzwahrnehmung durch Spie-

¹⁵⁵ Ebd., S. 188

¹⁵⁶ Ebd., S. 188f.

¹⁵⁷ Ebd., S. 190

¹⁵⁸ Ebd., S. 198

¹⁵⁹ Ebd., S. 195

¹⁶⁰ Ebd., S. 198

¹⁶¹ Ebd., S. 196

¹⁶² Ebd., S. 196

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 194

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 194

ler und Zuschauer.¹⁶⁵

Ausgangspunkt sowie wichtigstes Ziel der Theaterpädagogik sei es somit, Beziehungen und damit auch Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen, sowie den SpielerInnen und dem Publikum, und damit zwischen den verschiedenen im theaterpädagogischen Raum zusammen treffenden Welten, zu ermöglichen:¹⁶⁶

Aufgabe oder Zielsetzung ist es, über theatrales Handeln eine Kommunikationsebene zu finden zwischen der von den Teilnehmern immer weniger oder nicht reflektierten (realen) künstlichen Welt, in der sie leben, und jener von ihnen notwendigerweise zu reflektierenden (fiktiven) Kunstwelt, in der sie spielen sollen, in der sie sich politisch äußern sollen, in der sie sich unterhalten sollen, in der sie aber auch das Ästhetische erfahren sollen.¹⁶⁷

Als Zusammenfassung von Göhmans Idee eines Bildungsprozesses möchte ich ein Zitat aus der Selbstdarstellung des GRIPS-Theater in Berlin anführen, da in diesem Absatz meiner Ansicht nach einige wesentliche Punkte der von Göhmann angesprochenen Aufgaben und Zielsetzungen einer Theaterpädagogik zusammen gefasst werden:

Unsere Stücke sollen den Kindern helfen, sich in ihrer Wirklichkeit besser zurechtzufinden und zu behaupten, unsere Verhältnisse als veränderbar, nur als eine und nicht unbedingt die beste Möglichkeit sehen zu lernen, Urteilsfähigkeit zu fördern, das heißt vor allem; zu fragen, Kritik als unabdingbares Recht zu begreifen, Lust an schöpferischem Denken, an Alternativen zu erzeugen und somit die soziale Phantasie anzuregen, eine fruchtbarere Phantasie als die der überkommenen Märchen-Klischees; eine Phantasie, deren Feld die ganze Welt und die eigene Zukunft in ihr ist.¹⁶⁸

Göhmann selbst würde wohl jedoch die Zielvorstellung eines besseren Sich-Zurechtfindens in der Wirklichkeit, wie es im Zitat angesprochen wurde, eher als sekundäres und mögliches, jedoch nicht planbares Ziel ansehen.

Theater als eine Konstruktion von Welt zu betrachten und zu verstehen, über dieses Konstrukt einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit zu erhalten und ein solches Vorgehen in einer (theater-) pädagogisch verantwortungsvollen Methode zu vermitteln, macht die Schwierigkeit wie aber auch das Interessante und Spannende theaterpädagogischen Handelns aus. Wenn ein solches Vorhaben gelingt, können sich zudem immer auch die an ein soziales Lernen formulierten Ansprüche als sekundäre Funktion von Theater umsetzen.¹⁶⁹

Göhmann geht es primär um den „offenen Charakter des Bildungsprozesses“.¹⁷⁰ Daher könne es auch keine Didaktik zur ästhetischen Bildung geben:

[Ä]sthetisches Bilden [sollte] als umfassender Bereich der Vermittlung aufgefaßt werden [...]. Der dialektische Prozeß von Lehren und Lernen, von Erkennen und Wahrnehmen muß ernst genommen werden, damit Sachverhalte auf dem Gebiet der Ästhetik auch ohne Kontrolle des Vorganges in das Bewußtsein über-

¹⁶⁵ Ebd., S. 215

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 204

¹⁶⁷ Ebd., S. 191

¹⁶⁸ Grips 1993, S. 94

¹⁶⁹ Göhmann 2004, S. 13

¹⁷⁰ Ebd., S. 183

gehen können, denn ästhetisches Erleben ist nicht lehrbar, sondern lediglich erfahrbar.¹⁷¹

Somit kann die Theaterpädagogik auch lediglich ein Angebot zur Auseinandersetzung mit der Welt und mit Möglichkeiten der Bildung sein. „Theaterpädagogik muß dann immer als offener, subjektorientierter und phänomenbezogener Prozeß verstanden werden, innerhalb dessen Bildung nicht unmittelbar organisierbar ist¹⁷².

2.6.2. Ulrike Hentschel: Theaterpädagogik als Disziplin ästhetischer Bildung

Aus den vorherigen Kapiteln ist hervorgegangen, dass der Ansatz von ästhetischer Erziehung bzw. Bildung oftmals als wichtiger Teil bzw. als Grundlage der Theaterpädagogik gesehen wird. Ulrike Hentschel hat sich innerhalb ihrer Untersuchung mit dem Titel *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung* mit dem Thema der ästhetischen Bildung beschäftigt. Es geht ihr dabei vor allem um die Frage, unter welchen Voraussetzungen sich eine ästhetische bildende Wirkung durchsetzen kann. Die Untersuchung baut auf theaterwissenschaftlichen Erkenntnissen und Schauspieltheorien auf.

Ausgehend von der Tatsache, dass seit Mitte der 1990er Jahre eine Diskussion des Ästhetischen im Zusammenhang mit Bildung in einem immer größeren Rahmen statt fände sei es nach Hentschel wichtig, eine Bestimmung und Analyse der ästhetischen Bildung auch innerhalb der Theaterpädagogik weiter zu verfolgen.¹⁷³ In ihrem Ansatz orientiert sie sich an dem Gegenstand Theater. „Die vorliegende Untersuchung fragt [...] nach der Bedeutung von Kunst im Prozeß der Bildung des Subjekts und speziell nach den besonderen Qualitäten der Kunst des Theaters in diesem Prozeß.“¹⁷⁴ Dabei sollen Differenzerfahrungen als Grundbedingung der ästhetischen Bildung innerhalb der Theaterpädagogik herausgestellt werden.

¹⁷¹ Ebd., S. 184

¹⁷² Göhmann 2004, S. 186

¹⁷³ Hentschel 2010, S. 9

¹⁷⁴ Ebd., S. 17

Hentschels Kritik an einer Wertorientierung

Nach Hentschel geht es in den aktuellen Diskussionen und Abhandlungen über Theaterpädagogik zu sehr um den Erfolgsnachweis theaterpädagogischen Handelns. Den Einsatz theaterpädagogischer Methoden zur Befriedigung von vorher von außen bestimmten Bedürfnissen von Zielgruppen lehnt sie ab.¹⁷⁵ Eigentlich stelle die Kombination von ästhetischer Bildung und Zielvorgaben sogar einen Widerspruch dar.¹⁷⁶ Sie führt die Verwertungslogik an, die heute schon sämtliche gesellschaftliche Bereiche umfassen würde und als Konsequenz von dieser Logik würde nur noch darauf geachtet werden, welche Kompetenzen für den Arbeitsmarkt wünschenswert seien und mit Hilfe angepasster Methoden trainiert werden könnten. Theaterpädagogik könne dem aber auch entgegensteuern:

[T]heaterpädagogische Arbeit, die sich ästhetische Bildung zum Ziel setzt, [versucht] diesen Verwertungszusammenhang zu stören, ihn zumindest zeitweise zu unterbrechen und eine Distanz zu schaffen zwischen den gesellschaftlich wünschenswerten Kompetenzen und den im produktiven und rezeptiven Umgang mit der Kunst des Theaters möglichen ästhetischen Erfahrungen¹⁷⁷.

Hentschel richte sich mit ihrer Kritik, so Czerny, gegen eine pädagogische Schwerpunktsetzung und damit gegen die Instrumentalisierung des Theaters „für gesellschaftlich wünschenswerte oder ideologische Ziele“, da hierdurch die Gefahr bestünde „dass über der Orientierung an aktuellen gesellschaftlichen und pädagogischen Themen (z.B. Gewalt, Frieden, Umwelt etc.) das Theaterspielen selbst in den Hintergrund gerate und zu einer didaktischen „Ergänzung“ im Unterricht werde.“¹⁷⁸

Auch bemängelt Hentschel die Vermischung der Alltags- und Kunstpraxis. Innerhalb theaterpädagogischer Arbeit ginge es zwar darum, sich an äußeren Realitäten zu orientieren, jedoch nicht um eine Nachbildung der Welt. Vielmehr sollten eigene Realitäten kreiert werden. Es bestehe auch keine Notwendigkeit, die Kunsterfahrung direkt in die Alltagserfahrung übergehen zu lassen.¹⁷⁹ Es sollte somit auch nicht das Ziel theaterpädagogischer Arbeit sein, Kompetenzen für eine vielleicht wünschenswerte Gesellschaft zu schaffen. Es sollte vielmehr um die künstlerische, sinnliche Erfahrung gehen.

Die jeweils spezifische subjektive, sinnliche Erfahrung, die den wahrnehmenden und gestaltenden Umgang eines Subjekts mit Kunst auszeichnet, läßt sich nicht vorab als Moment eines gesellschaftlichen oder individuellen „Schlüsselproblems“ klassifizieren. Möglicherweise gewinnt diese Erfahrung erst Konturen, wenn sie unabhängig von allgemeinen Problemen betrachtet wird, das heißt, wenn sie nicht bereits so moduliert

¹⁷⁵ Ebd., S. 18

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 54 sowie Schulz über Hentschel und Mollenhauer : Schulz 2003, S. 309

¹⁷⁷ Hentschel 2010, S. 10

¹⁷⁸ Czerny 2004, S. 67

¹⁷⁹ Hentschel 2010, S. 13

worden ist, daß sie einen Beitrag zu allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen leisten kann.¹⁸⁰

Bei einer Verzweckung der ästhetischen Bildung würde das Spezifische der Kunsterfahrung aus den Augen verloren werden. Dies hätte zur Folge, dass „falsche“ Bildungsvorstellungen im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung entstehen könnten und zu der Vorstellung eines eigentlich uneinlösba- ren Anspruchs führen könnte.¹⁸¹

Die rezeptive und produktive künstlerische Tätigkeit, die das „Spiel der Erkenntniskräfte“ in Gang setzen soll und den Menschen dadurch in einen Zustand der Bestimmungsfreiheit, unabhängig von moralischen und theoretischen Festlegungen versetzt, wird entgegen dieser ihr eigenen Qualität in bildender Absicht immer wieder verzweckt. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ereignissen/Objekten wird dabei nur insofern als bildend angesehen, als sie zu Abstraktionsleistungen führt und/oder die Kluft zwischen der Erfahrung des einzelnen und den Ansprüchen der Gesellschaft überwinden hilft und damit eine gesellschaftspolitische Funktion übernimmt. Der Anspruch, durch die besondere, keinem Zweck unterworfenen Kunsttätigkeit den Menschen die Erfahrung der Selbstbestimmung zu ermöglichen, scheint auf diesem Weg uneinlösbar.¹⁸²

Ästhetische Bildung nach Hentschel

Theater als ästhetisches Mittel stellt für Hentschel ein Kunstmedium dar, mit Hilfe dessen sich ein Subjekt mit sich selber auseinandersetzen kann.¹⁸³ Die bildende Wirkung vom Theaterspielen falle dabei mit dem Vorgang des Gestaltens zusammen und sei nicht separiert zu sehen.¹⁸⁴

Hentschel geht es bei der Theaterpädagogik nicht um die reine Anhäufung von Wissen über Theater oder Theatermethoden. Es geht ihr vielmehr um die ganz eigene Erfahrung selbst kreativ werden zu können und um die Möglichkeit, zu erlernen, dass und wie etwas (eine theatrale Wirklichkeit) gestaltbar ist. Ähnlich wie Göhmann sieht Hentschel die Möglichkeit, mittels theaterpädagogischer Arbeit ein notwendiges Nebeneinanderstellen von verschiedenen Wirklichkeiten zu ermöglichen. Dies geschehe durch die Konstruktion von theatraler Wirklichkeit, also einer Art Zwischenwirklichkeit zwischen Fiktion und Realität.

In der Erfahrung des „Dazwischen“ als zentralem Erfahrungsmodus theatralen Gestaltens deutet sich damit auch der Ort an, an dem Theaterspielen als ästhetische Bildung stattfindet. Handelt es sich doch um einen Modus von Erfahrung, der nicht nur intra-subjektiv, sondern gleichzeitig immer schon intersubjek-

¹⁸⁰ Ebd., S. 75

¹⁸¹ Vgl. S. 31 dieser Arbeit

¹⁸² Hentschel 2010, S. 72

¹⁸³ Ebd., S. 19

¹⁸⁴ Ebd., S. 117 sowie S. 155

tiv stattfindet und damit die Konstitution des Subjekts mit der Konstitution eines Gegenüber verbindet.¹⁸⁵

Exkurs Ästhetik/ ästhetische Erfahrung/ästhetische Bildung

Um den Gedanken der ästhetischen Bildung verständlicher zu machen, möchte ich an dieser Stelle kurz auf die in der Überschrift genannten Bezeichnungen eingehen.

Meist wird die Ästhetik oder ästhetische Erfahrung zuerst mit etwas Sinnlichem, nicht Rationalem in Verbindung gebracht. So schreibt Boal: „Der Begriff „ästhetisch“ stammt ursprünglich aus dem Griechischen und ist bezogen auf Dinge, die mit den Sinnen erfaßt werden können.“¹⁸⁶ Und Bidlo: „Erkenntnis findet also nicht in erster Linie über die Ratio, sondern vor allem über die Einheit von leiblichen, sinnlichen und seelischen Erfahrungen über *ästhetische Erfahrung* statt.“¹⁸⁷ Ästhetik hat somit etwas mit der Wahrnehmung zu tun. Zu einer ästhetischen Darstellung gehört jedoch auch eine rationale Interpretation derselben. So schreibt Hentschel zu Welsch:

Als ‚Ästhetisches Denken‘ bezeichnet Welsch ein Denken, das von Sinneswahrnehmung ausgeht und Sinnwahrnehmung zum Ziel hat. Seiner Ansicht nach existiert eine ausschließlich sinnliche Wahrnehmung nicht, jede Wahrnehmung enthält immer schon reflexive Momente. Zur Ausbildung des ästhetischen Denkens geht es darum, die Wahrnehmungspotenz im Denken und die Denkanstöße in der Wahrnehmung zu entfalten. Das Ästhetische wird damit nicht länger der Reflexion unterstellt. Der Sinnes- und Sinnwahrnehmung wird eine ihr eigene Wahrheit zuerkannt. Das impliziert, daß die Idee einer bis ins letzte reichenden Versprachlichung und Kommunizierbarkeit jedes einzelnen Sachverhalts aufgegeben werden muß.¹⁸⁸

Schulz fasst in seinem Buch die Einteilung des Bereichs des Ästhetischen nach Weintz zusammen:

- „Ästhetisches Tätigsein schließt nicht nur neue Sinnhorizonte auf, sondern es dient in diesem Zusammenhang auch der Selbstentdeckung. [...]
- Ästhetisches Tätigsein folgt gleichzeitig dem Sinn, eigene Wirklichkeit zu schöpfen als sich auch an der äußeren Realität zu orientieren. [...]
- Die ästhetische Tätigkeit ist von der gleichzeitigen Verknüpfung der Person mit der Realität und der Fiktion geprägt. [...]
- Ästhetische Tätigkeiten stellen eigene, selbsterzeugte und körperlich präsenzte Symbole, Produkte und Bewegungen angesichts der umgebenden Realität her. [...]
- Das schöpferische Moment der ästhetischen Tätigkeit birgt zugleich ihr rationales Moment.
- Ästhetische Tätigkeit eröffnet die Möglichkeit neuer Handlungswege.
- Ästhetische Tätigkeit entwickelt in besonderem Maße eine eigengesteuerte, vom Subjekt her bestimmte Dynamik, die Ziele und Resultate kaum bestimmbar machen läßt.“¹⁸⁹

¹⁸⁵ Hentschel 2010, S. 161

¹⁸⁶ Boal 2006, S. 32

¹⁸⁷ Bidlo 2006, S. 145

¹⁸⁸ Hentschel 2010, S. 66f.

¹⁸⁹ Schulz 2003, S. 310ff. Bei den Auslassungen hat Schulz ursprünglich Weintz zitiert. Da die Zusammenfassung von Schulz jedoch meiner Ansicht nach klarer ist, als der Text von Weintz selber, habe ich mir erlaubt Schulz zu zitieren. Die Auflistung wurde graphisch anders dargestellt, als im Original.

Wichtig zu sein scheint, dass Weintz, Schulz und auch Hentschel klar stellen wollen, dass es beim Ästhetischen um ein Produkt, ebenso wie um subjektive innere Wirkungen geht. Dazu Schulz: „Grundsätzlich ist ästhetische Erfahrung von zwei unterschiedlichen Polen aus zu betrachten. Einmal von ihren Produkten und deren im weitesten Sinne gesellschaftlichen Bewertung und der inneren Wirkung auf den Tätigen.“¹⁹⁰

Ein anderer für diese Arbeit relevanter Punkt im Zusammenhang mit Ästhetik sind die Zukunftphantasien, die mit dem Einsatz von Ästhetik verbunden werden bzw. wurden. Ästhetik wurde geschichtlich betrachtet des öfteren mit einem akuten fehlerhaften Gesellschaftsbild verbunden und mit der Hoffnung eingesetzt, dieses zu überwinden. Oft gab es hierauf bezogen bestimmte Vorstellungen eines Endzustandes.¹⁹¹

Seit den 1980er Jahren hat der Begriff der Ästhetik nun auch wieder in anderen Zusammenhängen Hochkonjunktur, wie es Göhmann ausdrückt, und wird mit Bildung allgemein in Verbindung gebracht.¹⁹² Göhmann selber ist der Ansicht, dass Ästhetik heutzutage und für seinen Ansatz einer Theaterpädagogik „als ein Teil der Philosophie von Kunst oder künstlerischem Handeln verstanden werden [sollte].“¹⁹³

Zur Besonderheit des Gegenstands Theater nach Hentschel

Wie angesprochen, wird die Einzelne beim Theaterspielen einerseits mit sich selbst und der eigenen Wirklichkeit oder den eigenen Wirklichkeiten, sowie mit anderen und deren Wirklichkeiten konfrontiert. Zusätzlich erleben die Spielenden bei der Figurenarbeit nach Hentschel auch ein „Sowohl-als-auch“¹⁹⁴ in dem sie sie selbst, wie auch eine theatrale Figur gleichzeitig sind. Und auch andere Gleichzeitigkeiten finden, laut Hentschel, statt:

Sie [die Teilnehmenden] erfahren sich gleichzeitig als Material, Produzenten und Produkt (Subjekte und Objekte) des künstlerischen Prozesses. Wesentlich ist, daß der Bruch zwischen diesen Identitäten, das gleichzeitige Vorhandensein sowohl des einen als auch des anderen, für die Spielenden immer bewußt sein muß, da andernfalls die Absicht künstlerischer Gestaltung aufgegeben würde.¹⁹⁵

¹⁹⁰ Schulz 2003, S. 272 Schulz zitiert an dieser Stelle auch Mollenhauer zu diesem Thema, der ebenfalls dieser Ansicht ist

¹⁹¹ Vgl hierzu auch weiterführend Hentschel 2010

¹⁹² Vgl. Göhmann 2004, S. 47

¹⁹³ Ebd., S. 47f.

¹⁹⁴ Hentschel 2010, S. 188

¹⁹⁵ Ebd., S. 188

Die Teilnehmenden sind Produzenten von Szenen oder meist auch von Aufführungen, betrachten aber auch Produkte anderer oder stellen sich als Material für Szenen zur Verfügung. Wichtig ist Hentschel dabei der Kunstcharakter der Theaterpädagogik. Mit Verweis auf den französischen Philosophen Jean-Francois Lyotard stellt Hentschel klar, dass Kunst dafür zu ständig sei, Gedachtes sichtbar zu machen, um dieses in Folge zu reflektieren.¹⁹⁶ Durch Darstellung und Reflexion bisher lediglich gedachter Wirklichkeiten, könne aufgezeigt werden, dass es den Objektivismus (und damit eine Einteilung in absolut falsch und absolut richtig) nicht gibt und Objektivismus lediglich aufgrund einer Überflutung von Reizen und einer daraus resultierenden physischen Stumpfheit wie es Lyotard beschreibt als existierend angesehen werden könnte.¹⁹⁷ Um diesen Punkt klarer zu machen führt Hentschel das von Welsch eingeführte Konzept der Anästhetik an. Welsch sei davon ausgegangen, dass kulturelle Leitbilder ästhetisch sind. Durch einen ästhetischen Boom komme es zu Überreizungen und in Folge zu einer Art betäubenden Wirkung. Anästhetisch sei alles, was durch Überreizung nicht mehr vorstellbar oder denkbar sei und würde somit ausgeschlossen.¹⁹⁸ Kunst, auch theatrale Szenen oder Stücke, könnten lediglich Ausschnitte von Wirklichkeit darstellen. Wenn dies den Teilnehmenden klar würde, würde auch klarer dass es keinen Objektivismus und damit keine reine Wahrheit geben kann.¹⁹⁹ Ziel von ästhetischer Bildung sei deshalb nicht das „Abbilden von Realität mit theatralen Mitteln“, sondern die Erzeugung einer „theatralen Wirklichkeit“. ²⁰⁰ Nur so könne eine Differenzerfahrung, eine Erfahrung des „Dazwischenstehens“ ermöglicht werden.²⁰¹ Zusammengefasst ginge es beim Theaterspielen damit um: „das besondere Verhältnis von Subjekt und Objekt, von Produzierendem und Produkt/Material, das die Kunst des Theaterspielens gegenüber anderen Künsten auszeichnet.“²⁰²

Damit tritt die Konstitution des ästhetischen Objekts/Ereignisses im szenischen Gestaltungsprozeß an die Stelle von Zielbestimmungen, die sich aus einer Pädagogisierung der Kunsterfahrung (Erziehung *durch* Theater), einer Didaktik der Kunsterziehung (Erziehung *zum* Theater) oder einer allgemeinen Wahrnehmungserziehung mit ‚theateraffinen‘ Mitteln ergeben.²⁰³

¹⁹⁶ Ebd. 2010, S. 62f.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 65

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 65 ff.

¹⁹⁹ Ebd., S. 224

²⁰⁰ Ebd., S. 237

²⁰¹ Vgl. ebd., S.238

²⁰² Ebd., S. 238

²⁰³ Ebd., S. 238

Schlussfolgerungen Hentschels

Für Hentschel steht die Zweckfreiheit einer ästhetischen Bildung im Vordergrund und deshalb sollte nach anderen als zweckdienlichen, pädagogischen Ansatzmöglichkeiten für eine Theaterpädagogik gefragt werden.²⁰⁴ Das Subjekt und die Erfahrung des Subjekts sollten im Zentrum der Überlegungen stehen, wobei gleichzeitig das Medium Theater (als Gegenstand) nicht aus den Augen verloren gehen dürfe. Doch finden sich auch bei Hentschel gesellschaftliche Zielvorstellungen. So geht sie nach Czerny bei ihrem Ansatz „von der freien Selbstbestimmung des Menschen aus.“²⁰⁵ Hentschel selbst schreibt hierzu anknüpfend an Kant:

Unabhängig von den Einflüssen des Form- und Stofftriebs gewinnt der Mensch im ästhetischen Zustand die Freiheit zur Selbstbestimmung. Die Freiheit des Menschen, „aus sich selbst zu machen, was er will“ [...], ist damit durch keine inhaltliche Zielvorgabe festgelegt. Die ästhetische Erfahrung, die Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand/Ereignis, wird in diesem Sinn zur Voraussetzung der Befähigung des Menschen zur Selbstbestimmung in Selbsttätigkeit.²⁰⁶

Theaterpädagogische Zusammenhänge sollten dabei als **Möglichkeiten** aufgefasst werden; es könne keine festen Regeln für eine emanzipatorische und bildende Wirkung geben.²⁰⁷ Es gehe somit nicht um ein inhaltliches Ziel : „Sie [die ästhetische Bildungsbewegung] strebt nicht auf ein zu erreichendes, inhaltlich bestimmtes Ziel, das die Selbstverwirklichung des Subjekts und der Menschheit festschreibt, sondern sie ist identisch mit der subjektiven Suchbewegung zwischen den selbstbestimmt konstituierten Wirklichkeiten.“²⁰⁸

3. Theatre for Development

3.1. Kapiteleinleitung

In diesem Teil der Arbeit soll näher auf Theatre for Development (TfD) eingegangen werden. Da es nicht darum gehen soll, eine Definition von TfD zu liefern, habe ich mich entschieden größtenteils von den Bezeichnungen innerhalb der Literatur auszugehen, ohne zu hinterfragen, ob ich diese Be-

²⁰⁴ Ebd., S. 116

²⁰⁵ Czerny 2004, S. 71

²⁰⁶ Hentschel 2010, S. 21

²⁰⁷ Czerny 2004, S. 103

²⁰⁸ Hentschel 2010, S. 239

zeichnung für korrekt halte oder nicht. Diese Vorgehensweise, die auch in der Einleitung dieser Arbeit erklärt wurde, brachte mit sich, dass ich zumeist unterschiedliche Bezeichnungen für möglicherweise ähnliche Theaterformen wie Tfd wenig oder gar nicht beachtet habe.

Da das Ziel dieser Arbeit in der Darstellung von Befruchtungsmöglichkeiten von Tfd liegt, wurden überwiegend Texte mit der Bezeichnung Tfd herangezogen, um die darin enthaltenen Definitionen, Ansätze und Anwendungen im Überblick darzustellen und sie im Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit neu zu sortieren. Diese Vorgehensweise hat sich außerdem daraus ergeben, dass es sich hier, durch meinen Schwerpunkt auf Tfd in afrikanischen Ländern, um ein Forschungsfeld außerhalb meiner direkten Reichweite handelt. Dies, sowie die teils schon angesprochenen regionalen Unterschiede in Auffassungen von Theater generell, die ich in dieser Arbeit durch die fehlende empirische Arbeit nicht behandelt habe, sollten für weitere Forschungen mitbedacht werden.

Als Literaturgrundlage dienen Texte, in denen die jeweiligen AutorInnen explizit den Begriff Tfd benutzen. Die einzige Ausnahme besteht in der Miteinbeziehung des Begriffs Popular Theatre, der von einigen AutorInnen synonym mit Tfd verwendet wird,²⁰⁹ von Anderen wiederum als Überbegriff von Tfd und anderen Theaterformen genutzt wird.²¹⁰ Doch auch Texte zu Popular Theatre habe ich lediglich verwendet, wenn sie in Bezug zu Tfd genannt wurden. Mda hat in seinem Buch ein ähnliches Vorgehen gewählt: „Popular theatre is examined only when it features in the context of theatre-for-development. The dichotomy here is a simple one and lies in the fact that theatre-for-development may not necessarily utilise popular theatre.“²¹¹ Weiteres zu der verwendeten Literatur wurde im folgenden Unterkapitel festgehalten.

Alle darauf folgenden Kapitel ergaben sich durch die in der Einleitung dieser Arbeit dargestellten Vorgehensweise. So ist das Kapitel **Geschichte(n) der Tfd-Entwicklung** ähnlich aufgebaut wie die Darstellung der Geschichte der Theaterpädagogik. Das Kapitel **Methoden/Vorgehensweise** ist wichtig um zu verstehen, welche verschiedenen Schritte Tfd beinhaltet. Die Bezugnahme auf **professionelles Theater** hat sich durch die Verbindung mit der Struktur des Kapitels über Theaterpädagogik entwickelt (Schritt 2), spielt aber auch für das Verständnis von Tfd eine Rolle. Die folgenden Einteilungen unter der Überschrift **Die Gruppe/die Teilnehmenden** hat sich ebenfalls in Bezug auf Theaterpädagogik ergeben. Der letzte Teil dieses Kapitels besteht aus der Unterteilung der verschiedenen **Zielvorstellungen von Tfd** und zeigt damit die verschiedensten Anwendungen auf. Dadurch, dass diese Unterteilung in verschiedene Tfd-Anwendungen nicht aus einem oder mehreren

²⁰⁹ Vgl. u.a. Musa 1998, S.136ff.

²¹⁰ Vgl.u.a. Schwarzenberger 1996

²¹¹ Mda 1993, S.48

Texten übernommen wurde, sondern eine Neusortierung von Argumenten und Darstellungen darstellt, kommen einzelne Fragmente teilweise auch in den vorigen Unterkapiteln vor.

3.2. Verwendete Literatur

Da ich mich schon seit einiger Zeit mit dem Thema Tfd und damit mit der Literatur rund um Tfd beschäftigt habe, wußte ich vor Anfang dieser Arbeit, welche Literatur in Wien erreichbar ist und konnte dieses Wissen für die Auswahl der Literatur nutzen. Zusätzlich kam, wie schon angedeutet, der Aspekt des Bekanntheitsgrades der AutorInnen zum Tragen. Das heißt, ich habe die Literatur nach den meines subjektiven Empfindens nach meist verwendeten AutorInnen bzw. nach der Nennung der AutorInnen untereinander, ausgewählt. Somit gab es, wie oben erwähnt, keine Auswahl nach Erklärungen von Tfd oder Tfd-Definitionen. Eine Schwierigkeit, die sich aus diesem Verfahren ergab, lag darin, Literatur, in der der Begriff Tfd nicht direkt verwendet wurde, sich aber meiner Ansicht nach auf Formen von Tfd bezog, nicht zu sehr mitzubedenken. Teilweise war Literatur, die oft genannt wurde, in Wien nicht verfügbar. Durch meinen Aufenthalt in Ghana, habe ich zwar teilweise Zugriff auf einzelne dieser Text bekommen, doch habe ich bis heute einige oft genannte Literatur im Bereich Tfd noch nicht lesen können.²¹²

Zu den verwendeten Texten ist weiters zu sagen, dass sie sich mitunter stark in ihrer Wissenschaftlichkeit und in der Präzision des Ausdrucks unterscheiden. Dies hängt oftmals mit der Richtung zusammen aus der die Texte bzw. die AutorInnen der Texte kommen. Einerseits gibt es Texte von TheatermacherInnen, die sich mit Theatervorkommen im afrikanischen Raum beschäftigen. Diese habe ich in dieser Arbeit jedoch aus schon genannten Gründen, außer Acht gelassen. Weiters gibt es AutorInnen, die sich in ihren Texten mit Development Communication und dem Einsatz von Theater als Medium befassen. Und letztendlich gibt es auch Afrikanisten, die sich mit Tfd befassen. Oft ist Tfd-Literatur mit Erfahrungsberichten verstrickt, da die meisten hier genannten AutorInnen selber Projekte geleitet oder begleitet haben.

So waren **Ross Kidd** und **Martin Byram** zwei der leitenden Personen bei dem ersten Tfd-Workshop im afrikanischen Raum. Kidd hat Theaterworkshops besonders im Bereich HIV/Aids-Aufklärungsarbeit gegeben. Von ihm habe ich für diese Arbeit einzelne, verfügbare Texte verwendet.

Eckhardt Breitinger ist Afrikanist. Er hat, nachdem er sich für afrikanisches Theater und im Rah-

²¹² Hier meine ich vor allem Texte von Kidd Ross.

men dessen auch für Tfd interessierte, den Sammelband *Theatre and Performance in Africa* zusammen gestellt, aus dem ich einzelne Texte verwendet habe. Im Rahmen dieses Bandes werden Gefahren und Probleme im Umgang mit TFD aufgezeigt. Weiters habe ich vor Allem einen Text über Theatre for Development in Uganda, aus dem von ihm herausgebrachten Sammelband *Uganda the cultural landscape* verwendet. Dieser Text, der auch unter anderem von Breitinger selber mit verfasst wurde, überschneidet sich teilweise mit dem Text *Theatre for Development*, der im gleichnamigen Buch, welches von der GTZ und der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert wurde, herausgegeben von Breitinger [u.a.], erschienen ist.

Michael Etherthon kommt hat einen entwicklungspolitischen Hintergrund. Er hat bei der Kinderrechtsorganisation „Save the Children“ gearbeitet und wurde durch die Organisation immer mehr in Theaterprojekte involviert. Etherthon ist einer von wenigen AutorInnen, der unter anderem über das Thema Ästhetik und Tfd geschrieben hat. Für diese Arbeit habe ich von ihm das Buch *The development of african drama* von 1982 verwendet, sowie Texte aus dem Sammelband *African theatre. Youth*, bei dem Etherthon Gastherausgeber war, und der auch einen Text von ihm enthält.

Zakes Mda: Der südafrikanische Autor und Dramatiker untersucht in seinem Buch *People play People* unter anderem die Funktion von Tfd, und geht der Frage nach, wie die Ästhetik von Theater als Kommunikationscode funktioniert. Dieses für diese Arbeit verwendete Buch ist eines der wenigen theoretischen Abhandlungen über Tfd. Mda geht es dabei vor allem um die Verbindung mit Kommunikationsmodellen.

Kamal Salhi ist Wissenschaftler an der Universität Leeds und hat 1998 einen Sammelband zum Thema Tfd herausgegeben, aus dem für diese Arbeit einige Texte verwendet wurden. In diesem Band mit dem Titel *African Theatre for Development. Art for self-determination* werden Fallbeispiele aufgezeigt, um die Richtungen in die sich Tfd-Projekte zu dieser Zeit bewegten, darzustellen. Der Unterschied zu den anderen verwendeten Sammelbänden besteht unter anderem darin, dass vor allem afrikanische Autor_innen zu Wort kommen. Ich habe vor allem die Texte von Harding, Okagbu und Musa aus diesem Sammelband benutzt. **Frances Harding** setzt in ihrem Text die Geschichte von Tfd in Bezug zu der Weltgeschichte und zieht somit Verbindungen zu einer allgemeinen Geschichte des Theaters und vor allem des alternativen Theaters. Harding ist außerdem Herausgeberin des Sammelbandes *The Performance Arts in Africa*, das ebenfalls teilweise verwendet wurde. **Osita**

Okagbu geht in seinem Text wiederum auf Tfd-Programme und -Praktiken, sowie seine persönlichen Erfahrungen mit Tfd in Ghana ein. Auch hat er das Buch *African Theatres and Performances* geschrieben, welches 2007 erschienen ist. Er findet es wichtig, eine praktische Theorie (workable Theory) in Bezug auf Tfd zu entwickeln. **Bala A. Musa** lehrt im Bereich Kommunikationswissenschaften in den USA. Er war vorher längere Zeit in Nigeria an einer Universität beschäftigt. Musa schafft in seinem Text eine Verbindung zwischen Entwicklungskommunikation und afrikanischem Tfd.

David Kerr: Im Rahmen seiner Professur an der Universität Malawi veröffentlichte David Kerr Werke über Popular Theatre im subsaharischen Afrika. Auch er hat praktisch auf diesem Gebiet gearbeitet und Workshops geleitet. Von ihm habe ich das Buch *African Popular Theatre* von 1995 herangezogen.

Jane Plastow und Richard Boon haben 2004 den Sammelband *Theatre and Empowerment* herausgegeben. In dem Sammelband geht es vor allem um Praxisbeispiele. Plastow und Boon haben auch den Sammelband *Theatre Matters* gemeinsam herausgebracht, den ich hier nicht verwendet habe. Jane Plastow hat auch einen Text im schon genannten Sammelband *African theatre: Youth* herausgebracht. Sie ist Professorin für Performance Studies in Leeds und hat besonders in den 80ern in vielen afrikanischen Tfd-Projekten mitgearbeitet.

Louise M. Bourgault hat 2003 das Buch *Playing for life. Performance in Africa in the age of Aids* herausgebracht. Wie schon aus dem Titel zu erkennen ist, geht es in diesem Buch um den Einsatz von Tfd in Entwicklungsprojekten, die sich mit dem Thema HIV/AIDS beschäftigen.

Als weitere innerhalb des Tfd verbreiteten AutorInnen möchte ich hier noch Gaurav Desai, Martin Banham, und Kees Epskamp erwähnen. Von diesen AutorInnen, sowie von Weiteren wurden einzelne Zitate und Gedanken für diese Arbeit aufgegriffen. Die hier überblicksartig dargestellte Literatur wurde zumeist in englischer Sprache. Insgesamt gesehen existieren viele Sammelbänder mit dem Schwerpunkt auf praktische Tfd-Beispiele. Auch kann davon ausgegangen werden, dass die hier verwendete Literatur Tfd insofern kritische Literatur darstellt, als dass innerhalb der Texte meist durchgeführte Tfd-Projekte beschrieben und kritisiert werden. Es scheint jedoch keine Texte direkt von den Teilnehmenden der Projekte zu geben, sondern lediglich Ausschnitte von Meinungen und

Erlebnissen dieser. Interessant ist weiters, dass die meisten bekannteren Texte von Männern verfasst wurden.

3.3. Geschichte(n) der Tfd-Entwicklung

Da die Entstehung, Verbreitung und Ausdifferenzierung von Tfd nicht chronologisch verlaufen ist, ist es schwierig, eine Beschreibung historisch anzugehen. Doch ähnlich wie im Kapitel über Theaterpädagogik sollen an dieser Stelle verschiedene Aussagen, die sich auf Jahreszahlen und/oder Veränderungen von Tfd im Laufe der Zeit beziehen, im Zusammenhang betrachtet werden, um so doch eine Art Geschichtsschreibung zu ermöglichen. Dabei ist zu bedenken, dass es sich hier um einen groben Abriss handelt und beispielsweise regionale Unterschiedlichkeiten tendenziell außer Acht gelassen wurden. Auch ist die hier nachgezeichnete Geschichte immer in Verbindung zu generellen zeitlichen Veränderungen in der Entwicklungspolitik zu sehen.

Weiters gehe ich größtenteils von der Zeit nach dem „Beginn der modernen Entwicklungsperiode“ (1940/1941) aus.²¹³ Da es um die heutigen Befruchtungsmöglichkeiten von Tfd-Projekten gehen soll, gehe ich weiters von Zeiten „nach der Phase der Ent-Kolonialisierung“²¹⁴ aus, auch wenn ich mit Kamlongera darin übereinstimme, dass nicht von einer Entstehung erst in dieser Zeit ausgegangen werden kann: „In Africa this theatre [Theatre for Development] has a long history. It is as old as indigenous practices are on the continent on the one hand, and as old as colonialism on the other.“²¹⁵ Aber auch die Sichtweisen auf die Zeiten der Entstehung von Tfd unterscheiden sich. So schreibt Bourgault, dass nach ihrer Tfd-Definition, dieses in den 1930ern und innerhalb des Kolonialismus entstanden sei.²¹⁶ Und auch Desai legt den Beginn einer Entstehung von „African drama in adult education“, unter der Überschrift *Theatre for development in Historical Perspective* in Ghana in die Zeiten des Kolonialismus. Jedoch schließt auch er nicht aus, dass auch schon in der vorkolonialen Phase der Beginn der Entwicklung eines solchen Theaters zu sehen sein könnte.²¹⁷

Nach dem Text von Kaahwa [u.a.], wurde Tfd in der Zeit der Entkolonialisierung vor allem dazu

²¹³ Vgl. Schicho/Nöst 2003

²¹⁴ Allerdings sehe ich die Einteilung in Kolonialisierung und Ent-Kolonialisierung sehr kritisch, da sie durch den Fokus auf die Kolonialisierung meiner Ansicht nach eine eurozentristische Sichtweise darstellt.

²¹⁵ Kamlongera 1989, S. 207

²¹⁶ Vgl. Bourgault 2003, S. 218

²¹⁷ Desai 1990, S. 71

genutzt „Nationbuilding“ zu betreiben.²¹⁸ Theateraktivitäten im Bereich von Tfd gingen in dieser Zeit tendenziell von jungen Intellektuellen und Expatriaten aus. Vorher, in der Kolonialzeit diente Theater vor allem als Systemstabilisator. Doch es wurde bald auch erkannt, welche Möglichkeiten des Widerstands dieses Medium bot. Die Feststellung Hardings liegt also nahe: „New forms of theatre arise in response to new social conditions.“²¹⁹ So gesehen scheint auch eine geschichtliche Verbindung, beziehungsweise Beeinflussungen zwischen verschiedenen Entwicklungsparadigmen und Tfd-Entwicklungen folgerichtig:

Certainly Tfd has been an instrument of social change within the framework of development approaches. Moreover, Tfd itself is a cultural expression, a means of communication and a way of reinforcing and perpetuating culture. As such, it has influenced development and cultural policies, and policy developments have recognised the role of arts in society and its use for development.²²⁰

Viele Tfd-Stücke waren in der Zeit von 1940 bis 1969 angelehnt an die Modernisierungsidee und liefen darauf hinaus, neue Technologien anzupreisen und über Möglichkeiten der Modernisierung zu informieren.²²¹ Mda schreibt über die 1960er, dass es meist um die Weitergabe von Informationen ging. Ansonsten hätte es es zu dieser Zeit aber auch Theaterproduktionen ohne Entwicklungsansprüche gegeben, die sich mehr auf die Dramatik konzentrierten und lediglich zur Unterhaltung gedacht waren.²²²

Bezüglich des Vorhabens zu informieren wurde innerhalb des Modernisierungsparadigmas ansonsten auf Massenkommunikationsmedien gesetzt. „Radio, television and newspaper received precedence because policy makers and development practitioners were concerned with reaching the highest number of people within the shortest possible time with their ideas of the good life.“²²³ Tfd schien dabei oftmals dazu gedient zu haben, diese Technologien anzupreisen: „In those limited contexts where theatre was employed as a means of development communication, the plots centred around the benefits of adopting foreign technology and methods.“²²⁴

Einige AutorInnen sind jedoch der Ansicht, dass bei diesen Einsätzen noch nicht von Tfd gesprochen werden kann. Der Begriff Theatre for Development entstand nach diesen Auffassungen überhaupt erst in den 1970ern, beziehungsweise mit dem Beginn der Kumba-Workshop(s).²²⁵ Gleichzei-

²¹⁸ Kaahwa 1999 [u.a.], S. 208

²¹⁹ Harding 1998, S. 10

²²⁰ Epskamp 2006, S.22ff.

²²¹ Vgl. u.a. Musa 1998, S. 137 Er führt hierzu auch Beispiele aus Nigeria an.

²²² Vgl. Mda 1993, S. 17

²²³ Salhi 1989, S. 137

²²⁴ Ebd. S. 137

²²⁵ Vgl. hierzu S.50 dieser Arbeit

tig werden auch die Kumba-Workshops und insgesamt die anfänglichen Versuche von TFD oftmals stark kritisiert. In diesen Zusammenhängen taucht auch die Kritik an einem Einsatz von TFD in Bezug auf Modernisierungsgedanken wieder auf: „[T]he early phase of TFD for its crude modernization ideology, its failure to involve community participants, and its blindness to local customs and political power struggles.“²²⁶

Es scheint zu diesem Zeitpunkt jedoch andere Ansätze gegeben zu haben. So schreibt Harding, dass zum Ende der 1960er überall auf der Welt versucht wurde, alternatives Theater zu machen. So auch in afrikanischen Ländern. Es wurde versucht, von den three-act-plays, von den formellen Theaterhäusern und von den vorformulierten Texten weg zu kommen. Die Tendenz, auf die Straße zu gehen, war zu beobachten.²²⁷

In den 1970ern entstand dann auch ein neues Entwicklungsparadigma, bei manchen auch als „kulturalistisches Paradigma“ bekannt.²²⁸ Schlagwörter wie Selbstbestimmung, Selbstermächtigung und Partizipation wurden verbreiteter. Face-to-Face Kommunikation und so genannte Folk-Media spielten ab nun eine Rolle in Debatten um Entwicklungskommunikation. Theater als Kommunikationsmedium innerhalb entwicklungspolitischer Projekte wurde vermehrt als eigene Methode oder aber als Ergänzung zu anderen Methoden gesehen. Es sollte Empowerment und Emanzipation von allen Formen der Unterdrückung statt finden, das Ziel wurde somit in der Befreiung eines jeden einzelnen Individuums in der *Community* gesehen.

Wie schon kurz angesprochen wird ein Workshop mit dem Namen Laedzi Batanani, der in Botswana abgehalten wurde und in Folge unter dem Namen Kumba-Workshops von 1974-76 in verschiedenen afrikanischen Ländern stattfand, als erste Hauptinstitution des TFD angesehen: „Although university sponsored travelling theater groups have played a significant role in the education of adults since the mid-1960s, the first major institutionalized theater for development project in independent Africa was implemented in 1974 in northern Botswana.“²²⁹ Theatergruppen reisten mit Stücken und mit der Absicht Diskussionen anzustacheln durch die Dörfer. Im folgenden wurden Workshops in den Dörfern selbst durchgeführt, um neue Stücke zu kreieren. Das Ziel war, die Menschen zur Partizipation zu animieren.

²²⁶ Zarilli 2006, S. 435

²²⁷ Harding 1998, S. 7ff.

²²⁸ Vgl. u.a. Musa 1998, S. 139

²²⁹ Desai 1990, S. 71

Abseits des Laedzi-Batanani-Projekts werden meist, wie schon in Desais letztem Zitat, Universitäten als Hauptinitiatorinnen für das „TfD-Movement“ wie Kerr es bezeichnet, genannt.²³⁰ In den Ländern, in denen es Diktaturen und/oder Kriege gab, wurden Theaterstücke generell und auch die TfD-Bewegung teils unkritischer. Teilweise deshalb, weil Theater in diesen Regionen nun eher dazu genutzt wurde die Leute wenigstens etwas zum Lachen zu bringen.²³¹ Schwerwiegender war jedoch die Angst vor Folter: „The theatre was generally critical of government by focusing on abuse of power, corruption and inefficiency. Political authorities on their part were suspicious, if not resentful, of revolutionary theatre. Many artists were censored by authorities.“²³² Mit körperlichen Strafen muss in manchen Ländern heute immer noch gerechnet werden, sollte Kritik am Staat durch Theater geübt werden.

Als nächstes bekannteres und damit anscheinend einschneidendes Erlebnis wird bei Frank ein Workshop an der Ahmadu Bello University/Nigeria 1980 genannt.²³³ Auch in dieser Zeit ging TfD also eher von den Universitäten aus. Innerhalb der Entwicklungsdebatten schwenkten die Diskussionen rund um Kommunikationsmedien teils wiederum in Richtung Technologienweitergabe. Das Internet versprach für viele eine breite Erreichbarkeit und neue Möglichkeiten für Entwicklung. Internet wurde als demokratisches Medium gesehen. Es kam das Schema der Zielgruppen auf, es ging nun eher darum, kleinere Gruppen zu erreichen. TfD wurde auch als demokratisches Kommunikationsmittel eingestuft und sollte nun Weg und Ziel gleichzeitig sein: „Development Culturalism and Development Theatre have become both the way and the goal, the method and the essence of a new understanding of political culture and cultural policies.“²³⁴ Konferenzen rund um das Thema Development Theatre wurden organisiert. TfD wurde immer verbreiteter als Kommunikationsmittel für Probleme und für Entwicklung im Allgemeinen. „Since the early 80s, Theatre for Development (TFD) has become one of the major strategies to enhance social and economic development through cultural practice.“²³⁵ Ästhetik spielte nach Harding, hierbei keine große Rolle.²³⁶ Diese Einschätzung wurde von Etherthon nur teilweise geteilt:

²³⁰ Kerr 1995, S. 154

²³¹ Vgl. Harding 1998, S. 12

²³² Musa 1998, S. 147 vgl hierzu auch Bourgault 2003, S. 219

²³³ Vgl. Frank 1995, S.22

²³⁴ Kaahwa 1999 [u.a.], S. 209

²³⁵ Ebd., S. 207

²³⁶ Harding 1998, S.13 und auch im Text von Kaahwa [u.a.] wird beschrieben, wie TfD-Einsätze ab den 80ern oft keinen Bezug zu Ästhetik hatten, sondern reines Rollenspiel waren Vgl. Kaahwa 1999 [u.a.], S. 211ff.

In the early years of popular theatre in Africa, in the eighties, there already was a kind of deconstruction of drama expertise. The emphasis in, for example, the work of Ross Kidd's *Laedza Batanani* in Botswana was on 'rough theatre'. In effect, the art of drama and the art of performance were subordinated to the campaign's social or political purpose. Quite deliberately, theatre was applied to social change. In these circumstances, theatre or drama did not require an expertise; but good development certainly did. The art of theatre, of drama and of performance was not so much deconstructed as simply set aside.²³⁷

Etherthon verweist im Folgenden weiters auf die Entwicklung einer Ästhetik im Umfeld des Theater der Unterdrückten. Andere, wie Harding meinen hingegen, dass eine Ästhetisierung erst seit den 1990ern zu beobachten gewesen sei. Mda meint sogar, dass in den 1990ern Tfd überhaupt erst seine richtig Verbreitung auf dem afrikanischen Kontinent fand.²³⁸

Innerhalb entwicklungspolitischer Debatten²³⁹ scheinen zu dieser Zeit, lineare Kommunikationsmodelle und damit die Vorstellung von der reinen Informationsvermittlung, immer unpopulärer geworden zu sein. Doch sei die Vorstellung einer linearen Kommunikation, nach Musa auch in dieser Zeit, nicht gänzlich verschwunden.²⁴⁰ Trotzdem sieht auch er die Entstehung des Entwicklungskonzeptes der Self-reliance (Eigenständigkeit) nach Beltrand in dieser Zeit, sowie die Verbreitung von Grassroot Participation und von Kommunikationskonzepten, die auf Feedback und Dialog basieren.²⁴¹

Generell scheint seit den 1990ern der Trend in Richtung einer Verbindung der Forschungsfelder Tfd und Entwicklungskommunikation zu gehen, allerdings scheint dieser seitdem aber auch nicht wirklich fortgeführt zu werden, denn für das 21. Jahrhundert lässt sich bisher, außer kürzeren Texten und dem hier angeführtem Sammelband *African Theatre.Youth* nicht viel Literatur zum Thema ausfindig machen.

3.4.. Methode/Vorgehensweise

Zwecks der Vergleichbarkeit mit Theaterpädagogik möchte ich hier nun zu erst einmal darauf eingehen, was über Tfd als **Methode** geschrieben wird. Denn Theatre for Development heißt meist nicht nur, dass ein Theaterworkshop durchgeführt wird, meist besteht ein Tfd-Projekt vielmehr aus verschiedensten Teilen und Vorgängen. Unterscheiden tun sich diese wiederum untereinander, da sie von den verschiedenen Zielen und Vorstellungen des gesamten Prozesses abhängig sind.

²³⁷ Etherthon 2006, S. 113

²³⁸ Mda 1993, S. 2

²³⁹ Aber auch innerhalb kommunikationswissenschaftlichen Diskursen beispielsweise.

²⁴⁰ Musa 1998, S. 137

²⁴¹ Ebd., S. 138f

In Bezug auf die methodische Vorgehensweise, geht es somit auch innerhalb der Literatur einerseits um den Gesamtprozess eines Tfd-Projektes und andererseits um den Bezug zu traditionellem afrikanischem Theater,²⁴² beziehungsweise um die jeweils angewandten Theatermethoden/Theatertechniken. Das so genannte traditionelle Theater wird für viele afrikanischen Regionen als eine Mischung aus Geschichtenerzählen, Tanz, Trommeln oder selbstgemachter Musik, sowie anderen Formen des Ausdrucks beschrieben.²⁴³ Hauptfokus, sowie geschichtlicher Hintergrund der angesprochenen „Techniken“ können dabei regional unterschiedlich sein. Diese Mischung aus Darstellungsformen spielt auch beim Erarbeiten und Aufführen von Tfd-Stücken eine Rolle. Die Entstehung der Aufführungen passiert, meist nicht auf Basis eines literarischen Textes (literarisches Theater), sondern auf Improvisationen.²⁴⁴ Zusätzlich beziehungsweise im Zuge dessen, wird oftmals auf Boalsche Methoden (Theater der Unterdrückten) verwiesen.²⁴⁵ Wie viel des letztendlichen Stückes auf Improvisation basiert, hängt wiederum mit dem Ziel des Tfd-Einsatzes zusammen. Die verschiedenen Ziele werden später in dieser Arbeit näher erklärt. Anzumerken ist hier lediglich, dass bei einem bewusstseinsbildenden Ansatz beispielsweise so gut wie der gesamte Prozess der Theaterarbeit auf Improvisation aufbaut. Bei anderen Formen des Tfd ist oftmals ein bestimmtes Thema vorgegeben (oder es entwickelt sich aus Interviews) und darauf basierend wird improvisiert.

Die Improvisation baut dann auf jeden Fall auf den persönlichen Bibliografien der Mitmachenden beziehungsweise der Befragten auf.²⁴⁶ Um biografisch arbeiten zu können, werden Rollenspiele als Theatertechniken eingesetzt.²⁴⁷ „Although, theatre is mainly role-playing, the closer to real-life situations or personalities the play portrays, the more meaningful it is to the audience.“²⁴⁸

Über die genaue Anwendung von Methoden oder Zielen einzelner Übungen wird jedoch relativ wenig innerhalb der Literatur angemerkt. Es geht mehr um die Aufführungen und wie diese aussehen.²⁴⁹

Hier hingehend heißt es beispielsweise, dass Tfd Stücke zumeist eine Mischung aus westlichem Theater und den traditionellen Methoden darstellen. Es werden jedoch auch immer wieder Überlegungen und Diskussionen darüber angeführt, welche Theatertechniken und Codes „Sinn machen“

²⁴² Hinter dem Begriff der Tradition verbirgt sich mehr als an dieser Stelle dargelegt werden kann.

²⁴³ Vgl. u.a. Musa 1998, S. 141

²⁴⁴ Mda 1993, S. 21

²⁴⁵ Vgl. u.a. Schwarzenberger 1996

²⁴⁶ Vgl. hierzu die Erklärungen zu der Vorbereitung auf S.75

²⁴⁷ Vgl. u.a.. Okagbu 1998, S. 25

²⁴⁸ Musa 1998, S. 144 In wie fern dieser Alltagsrealitätsbezug bei den verschiedenen Ansätzen gewünscht wird oder notwendig erscheint wird später in der Arbeit noch diskutiert werden.

²⁴⁹ Einer der wenigen Text der auch auf Einsätze und Wirkungen von Spielen innerhalb eines Tfd-Projekts einght ist der Text von Paul Moclair with Mike Charley: Moclair with Charley [u.a.]2006, S. 123 ff.

würden. Auch bei der Art von Aufführung scheint diese Frage eine Rolle zu spielen. Teilweise wird angenommen, dass nur regionale Codes angewandt werden sollten, da nur diese dem Publikum verständlich seien.²⁵⁰ Etherthon meint wiederum, dass „gutes Theater“ das Publikum mitreißen müsste,²⁵¹ hier scheint also das Ästhetische und das Theatrale eine Rolle zu spielen. Etherthon schreibt weiter, dass Szenen so lange verändert gehörten, bis sie von BeobachterInnen genauso verstanden würden, wie sie von den Spielenden gemeint waren.²⁵² Hier wird somit schon deutlich, dass es vielmehr um die Frage geht, was vermittelt werden soll, und dann erst durch welche Mittel dies passieren kann und soll.

Abgesehen von der Performance oder dem Auftritt gibt es jedoch noch weitere Methodenteile, die teils schon kurz erwähnt wurden. Tfd besteht meist aus einer **Vorbereitung**, einem **Auftritt**, einer **Diskussion** nach dem Auftritt, sowie einer **Follow-up-Aktion** oder einem Feedback.²⁵³

Die **Vorbereitung** kann aus einem drei-tägigen bis mehrmonatigen (Theater)- Workshop bestehen. In diesem werden Theatermethoden genauso wie *Skills* und Wissen über ein bestimmtes Thema weitergegeben oder eingeübt. Es ist aber auch möglich, dass die Vorbereitung von einer von außerhalb der *Community* kommenden Gruppe durchgeführt wird. In diesem Fall werden mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden meist aus dem Bereich des PRA (Participatory Rural Appraisal) die *Community*-Mitglieder befragt.²⁵⁴ Auf den Ergebnissen dieser Befragungen aufbauend wird in Folge von der Befragungsgruppe ein Stück entwickelt, mit welchem sie in die *Community* zurück kehrt, um es den Befragten zu präsentieren.²⁵⁵

Nach der Aufführung findet bei den meisten Tfd-Projekten eine **Diskussion** mit dem Publikum statt. Wie diese Diskussion abläuft hängt wiederum von der Form des Tfd ab. So gibt es beispielsweise Forumtheaterstücke nach der Boal'schen Methode. Hierbei springen einzelne aus dem Publikum in die Szenen ein und verändern so das Ende des Stücks. Dies wird so lange wiederholt, bis eine für alle passable Lösung des Problems welches dargestellt wurde, gefunden wurde. Doch üblicher scheinen verbale Diskussionen in Kleingruppen oder mit dem gesamten Publikum unter der Leitung von einer Person.²⁵⁶ Andere Methoden werden nicht angesprochen innerhalb der Literatur.

Auf die **Follow-up-Aktionen** oder Feedback möchte ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen, da

²⁵⁰ Vgl. u.a. Mda 1993, S. 84

²⁵¹ Etherthon 2006, S. 98

²⁵² Etherthon 2006, S. 103

²⁵³ Vgl. hierzu auch u.a. Schwarzenberger 1996, die diese verschiedenen Phasen auch darstellt.

²⁵⁴ Genauso wie die Workshops kann die Befragung über verschieden lange Zeiträume ablaufen.

²⁵⁵ Dieses Vorgehen habe ich selber in Accra miterlebt.

²⁵⁶ Vgl. u.a. Mda 1993, S. 14 er beschreibt hier die Vorgehensweise von den Laedzi-Batanani Workshops.

es hierzu wenig Angaben innerhalb der verwendeten Literatur gibt.²⁵⁷

3.5. Tfd und professionelles Theater

Die Unterscheidung zwischen Professionellem Theater und Tfd findet meist in der Trennung zwischen Professionellem Theater zu Community Theatre statt. Community Theatre wird wiederum unter anderem als Überbezeichnung für Theatre for Development benutzt. Ein Aspekt für die Differenzierung von Tfd und professionellem Theater in afrikanischen Ländern hängt in erster Linie mit der Möglichkeit des Gelderwerbs zusammen. Zusätzlich wird teilweise ein Unterschied bezüglich der Qualitäts-Ansprüche von Aufführungen gemacht.

Bezüglich des Verdienstes heißt es in der analysierten Literatur, es sei generell schwierig mit Theater in afrikanischen Ländern Geld zu verdienen. Bei Tfd-Projekten stellt sich weiters die Frage, wer Geld verdienen sollte. Es gibt teilweise professionelle Tfd-Gruppen, die für ihre Aufführungen Geld bekommen und dann auch oftmals als professionelle SchauspielerInnen gelten. Andererseits gibt es Studierenden-Gruppen, wie ich sie in Accra gesehen habe, die kein Geld verdienen, da sie die Projekte für ihre Seminare an der Universität durchführen. Andere Tfd Projekte, die eine klare Trennung zwischen Leitung und Teilnehmenden bzw. Publikum machen, sind mit keiner Gage für die Teilnehmenden verbunden. Über den Verdienst der jeweils leitenden Personen findet sich bezüglich Gage nichts in der Literatur, es ist aber davon auszugehen, dass Leitungen, die von einer Organisation geschickt wurden, Geld dabei verdienen. Bei den Tfd-Formen, bei denen keine klare Trennung zwischen Leitung, SpielerInnen und ZuschauerInnen gemacht wird, besteht oftmals auch keine Möglichkeit, Geld zu verdienen, beziehungsweise wird diese Möglichkeit oftmals gar nicht erst angesprochen. Dies hängt wohl einerseits damit zusammen, dass Teilnehmende der Tfd-Projekte nicht als SchauspielerInnen im konventionellen Sinne gelten. Andererseits könnte es am generellen Mangel an Geld für kulturelle Projekte liegen.

Hinsichtlich des Qualitätsdiskurses werden immer wieder Überlegungen angestellt, in wie fern Tfd als Amateur-Theater gesehen werden sollte und kann. Einige AutorInnen schreiben, dass Tfd Aufführungen im Laufe der Zeit immer professioneller geworden sind.²⁵⁸ Dies hängt wohl auch mit der

²⁵⁷ Mda schreibt allerdings kurz über ein Beispiel einer Follow-up-Action von einem Laedzi-Batanani Projekt Vgl. Mda 1993, S. 14 und Okagbu vertritt die Ansicht das die Follow-Up-Action nur dazu dienen würden, den von außen kommenden ExpertInnen Feedback zu geben. Vgl. Okagbu 1998, S. 30

²⁵⁸ Vgl. u.a. Musa 1998

angesprochenen Ästhetisierung zusammen. Es gibt auch Theatre Companies, die Tfd-Aufführungen machen und nicht als amateurhaft bezeichnet werden wollen. Und auch Andere meinen, Tfd und darunter auch „Issue-based Theatre“ sollte immer professionell sein. Was dies bedeutet, wird jedoch nie klar ersichtlich.

3.6. Die Gruppe/das Individuum

Da die später in diesem Kapitel beschriebenen Ziele und Vorstellungen bezüglich Tfd-Projekten immer etwas mit den Menschen zu tun haben, soll an dieser Stelle erst einmal geklärt werden, wer die Beteiligten bei den verschiedenen Prozessen sein können.

Es ist teilweise schon ersichtlich geworden, dass es bei einigen Tfd-Vorgehensweisen klare Einteilungen der Beteiligten geben kann. So beispielsweise im Falle von Befragungen und Entwicklung eines Stückes von „außen“. Hier kann klar in Befragende und Befragte eingeteilt werden, wie auch in Spielende und ZuschauerInnen. In anderen Fällen sind die Teilnehmenden an Workshops von denen der Zuschauenden nicht klar abgrenzbar. Von dieser Unterschiedlichkeit ausgehend, habe ich im Folgenden zwar in Teilnehmende und Publikum unterteilt, die Grenzen sind jedoch für manche Vorgehensweisen als fließend und hybrid zu betrachten.

3.6.1. Die Teilnehmenden

Innerhalb der Literatur zu Tfd, welche wie erwähnt oft auf Projektevaluierungen aufbaut, wird meist nicht von TeilnehmerInnen oder SpielerInnen gesprochen, sondern von der Zielgruppe oder den Zielgruppen (target group). Diese target groups umfassen teilweise ganze *Communities*, somit handelt es sich also um eine geographische Zuteilung,²⁵⁹ oder aber um bestimmte Menschengruppen innerhalb einer solchen *Community*.²⁶⁰ Weiters wird meist von dörflichen Strukturen ausgegangen. Über konkrete Zusammenstellungen der Gruppen lässt sich ansonsten in Bezug auf TeilnehmerInnen in den *Communities* nichts finden. Ausnahme sind Workshops, die beispielsweise für eine bestimmte NGO (Nicht-Regierungsorganisation) und damit für die MitarbeiterInnen dieser, gegeben

²⁵⁹ Vgl. u.a. Harding 1998, S. 8

²⁶⁰ Beispielsweise SchulabrecherInnen, Kinde, Frauen ..., oftmals als so genannte Randgruppen betrachtete Menschen.

werden, damit diese in Zukunft mit den vorher genannten Gruppen weiter arbeiten können.²⁶¹

Wenn es sich bei dem Einsatz um eine von außen kommende Gruppe handelt ist die Gruppe allerdings auch klarer strukturiert. In diesen Fällen sind die Spielenden meist Studierende oder kommen aus anderen „gebildeten Schichten“. Auch kann es sich um GesundheitsarbeiterInnen oder Menschen aus Ministerien handeln.

Im Fall von bestimmten partizipatorischen Tfd-Ansätzen kann sich die arbeitende Gruppe gänzlich unterschiedlich zusammen setzen, da in diesem Fall oftmals eigentlich jedem und jeder die Chance gegeben werden sollte, am **gesamten** Tfd-Prozess teilzuhaben. Von diesem Ideal ausgehend, könnte somit auch eine gemischte Gruppe, egal ob es um Geschlecht, Alter oder Zuordnung zu anderen Gruppen geht, entstehen.

Im Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Gruppe steht der (freie) Wille jedes Einzelnen Mitmachenden. Okagbu schreibt beispielsweise über eines seiner Projekte, dass das eigentliche Ziel des Tfd-Projekts darin bestand, dass freiwillig mit gemacht wurde. Der Wunsch des Mitmachens sollte seiner Meinung nach generell aus der Erwartung heraus, dass es Spaß machen würde, entstehen. Weiters sollten nach ihm sämtliche TeilnehmerInnen, egal welche verschiedenen Status und Ämter sie möglicherweise inne hätten, nicht als ExpertInnen auftreten, sondern gleichwertig mitmachen.²⁶² Das Thema ExpertInnen wird an anderer Stelle dieser Arbeit wieder aufgegriffen werden, wichtig an dieser Stelle ist, dass diese Auffassung Okagbus nicht von allen Tfd-PraktikerInnen geteilt wird und so einerseits vorkommen kann, dass auf einzelne oder sogar ganze Gruppen Druck gemacht wird, dass sie bei einem Tfd-Projekt mitmachen müssen,²⁶³ oder aber dass die Teilnehmenden durch ihren Hintergrund unterschiedlich wichtige Positionen im Prozess einnehmen.

Auch bei der Vorstellung bezüglich Mitgestaltung des Tfd-Prozesses gibt es somit große Unterschiede. Bei einer klaren Grenzziehung zwischen Teilnehmenden und Publikum wird beispielsweise meist davon ausgegangen, dass das Publikum **nach der Aufführung** mitdiskutieren kann. Bei anderen Ansätzen soll die Gestaltungsmöglichkeit **innerhalb des gesamten Prozesses** für alle möglich sein. Bei letzterer Auffassung wird davon ausgegangen, dass die an Workshops Teilnehmenden während des gesamten Prozesses immer wieder ihre Rollen bezüglich spielender Person (Teilneh-

²⁶¹ Vgl. Etherthon 2006, S.106ff.

²⁶² Okagbu 1998, S. 34

²⁶³ Vgl. u.a. Etherton 2006, S. 106

merin) und zuschauender Person (Publikum) wechseln. Außerdem wird meist im Falle einer Aufführung versucht, dass auch hier das Publikum aktiv werden kann und in Form von Mitspielen und nicht nur in Form von Diskussionen beteiligt wird. Eine Vertreterin dieses Standpunktes ist Frances Harding. Sie schreibt: „In Theatre for Development, everyone who is present at rehearsal or performance is a participant-performer *and* a participant-spectator.“²⁶⁴

In Hinblick auf die gesamte Bandbreite von Tfd-Ansätzen kann somit fest gehalten werden, dass es schwierig ist, die Teilnehmenden oder das Publikum klar einzugrenzen. Meist scheint jedoch eine Altersgruppe von 12-18 Jahren im Fokus der Projekte zu stehen. Im Falle von KatalysatorInnen-Weiterbildungen, trifft diese Altersspanne, wie kurz angesprochen, jedoch eher nicht zu.

3.6.2. Das Publikum

Die Vorstellung von einem am Prozess aktiv beteiligten Publikum, wie es kurz vorher angesprochen wurde, findet sich in unterschiedlichster Form innerhalb der Literatur wieder. In vielen Fällen von Tfd hat das Publikum jedoch nichts oder wenig von der Entstehungsgeschichte des Stücks mitbekommen. Nach der Aufführung findet meist eine inszenierte Diskussion statt. Teilweise gibt es zwar Zwischenrufe aus dem Publikum. Wie mit diesen umgegangen wird, ist aber aus der Literatur nicht ersichtlich geworden. Da jedoch eigentlich bei allen in der Literatur erwähnten Formen des Tfd das Publikum in irgendeiner Art und Weise mindestens zum ;itdenken motiviert werden sollte, scheint die Frage danach, wie diese Aktivität erreicht werden soll, eine Rolle zu spielen.²⁶⁵ Dabei wird meist durch die Formulierung, dass es ein Publikum gibt, kaum auf die Möglichkeit eingegangen, dass es keine Aufführung gibt. Lediglich bei Okagbu und Mda könnte davon ausgegangen werden, dass es nicht unbedingt zu einer Aufführung kommen müsste.²⁶⁶ Ansonsten beschränken sich die Überlegungen meist auf die Erreichbarkeit des Publikums, sowie auf die monetären und zeitlichen Ressourcen für die Aufführung.

So scheinen die meisten der erwähnten Aufführungen an öffentlich zugänglichen Orten statt gefun-

²⁶⁴ Harding 1998, S. 7

²⁶⁵ Dies wird auch durch die jeweiligen Vorschläge für eine Evaluation sichtbar in denen es vorderrangig darum geht die Anzahl der erreichten ZuschauerInnen herauszufinden. So schreiben beispielsweise auch Kaliba, Karekezi und Kipp in dem von Breitinger herausgegeben Buch „Theatre for Development“: „One of the important components of this education programme is the regular evaluation of new and ongoing plays, in order to assess how many of the messages have been understood correctly by the audience.“ Kaliba, Karekezi und Kipp 1994, S. E20

²⁶⁶ Vgl. Mda 1993 sowie Okagbu 1998

den zu haben, ohne Eintrittsgelder für diese zu nehmen. Doch gibt es auch Tfd-Gruppen, wie eine von Marlin-Curiel in dem Sammelband *African Theatre: Youth* beschriebene, die in Städten auftreten und dort Eintritt verlangen. Meist würden sie das tun, um überhaupt weiter spielen zu können, doch könne dies in Folge auch dazu führen, dass die Menschen, die eigentlich erreicht werden sollten, gar keine Möglichkeit hätten, an der Aufführung teilzuhaben, da sie sich die Tickets nicht leisten können.²⁶⁷

3.6.3. Ausgehenden Organisationen/Leitung/KatalysatorInnen

Nachdem nun zwei Komponenten an Beteiligten besprochen wurden, möchte ich nun auf die OrganisatorInnen und LeiterInnen der Tfd-Projekte eingehen. Organisiert werden die meisten Tfd-Projekte von Nicht-Regierungsorganisationen (nationalen wie internationalen, NGO oder INGO), internationalen Aid-Organisationen, UN-Organisationen, Regierungsorganisationen oder Universitäten. Auch gibt es einige wenige Theater-Organisationen, von denen Tfd-Projekte ausgehen. Oftmals arbeiten verschiedene Organisationen zusammen. Wie diese Zusammenarbeit jedoch konkret aussieht wird meist nicht weiter beschrieben.

Das an der Organisation eines Projekts, eines Workshops oder einer Aufführung beteiligte Team, setzt sich im Falle einer Universität aus dem Professor/der Professorin und den Studierenden zusammen.²⁶⁸ Bei anderen Projekten setzt sich das Team meist aus Personen aus einem jeweiligen Spezialgebiet zusammen (beispielsweise aus dem Gesundheitsbereich). Oft gibt es zusätzlich zum meist regionalen Team WorkshopleiterInnen bzw. RegisseurInnen. Diese kommen, wie schon teilweise aus den Literaturhinweisen ersichtlich, oft aus dem Feld der Erwachsenenbildung, aus der Entwicklungspolitik bzw. EZA, oder vom Theater. Musas Aufzählung der am Tfd-Prozess Beteiligten kommt dem am nächsten, was insgesamt innerhalb der Literatur an Aufzählungen hinsichtlich dieses Themas auftaucht. Er zählt *government officials, community development experts, extension workers, professional actors and academics, government, play-wrights and dramatists* (meistens Intellektuelle und/oder professionelle SchauspielerInnen) auf.²⁶⁹

Nach Okagbu käme weiters das Leitungsteam zumeist aus der Mittelklasse und damit ginge es ih-

²⁶⁷ Marlin-Curiel 2004, S. 101f.

²⁶⁸ Solche Konstellationen habe ich auch an der Universität Accra miterlebt.

²⁶⁹ Musa 1998, S. 136 sowie S. 148

nen von den Lebensbedingungen her besser, als den Massen von Unterdrückten bzw. Armen, um die es meist in den Tfd-Projekten gehen soll.²⁷⁰ Vermuten lässt sich hier, dass dies mit den hohen Erwartung an Tfd-Teams zusammen hängt. Jedoch hängen auch diese Erwartungen wiederum stark mit der Art und Weise der Umsetzung, also auch wieder mit den Zielvorstellungen des gesamten Projektes zusammen.

Auch die Benennung der Leitungsrolle scheint hiermit zusammen zu hängen. So spricht Mda beispielsweise von KatalysatorInnen und erwähnt die „social skills“, die diese von den Teilnehmenden abheben würden:

Catalysts – a term the authors use to signify those outsiders with specialist skills in theatre and in community development who work as organised groups in communities – must have a higher level of social consciousness than the villagers, based on their education and general social experience.²⁷¹

Und: „they must have a higher level of critical awareness in terms of political and social issues. They must be critically vigilant of their own ideological proclivities, and must be prepared to test them against experience.“²⁷² Zusätzlich sollte ein Katalysator oder die gesamte im Tfd-Projekt arbeitende Organisationsgruppe nach Mda in der Lage sein, Theater „skills“ zu vermitteln und die Verbindung zwischen Theater und „problem-exploration“ darstellen zu können.²⁷³ Okagbu spricht der Rolle der Katalysatoren ähnliche Aufgaben zu:

This basically is what I believe Theatre for Development catalysts should be aiming for - to help communities to either re-discover their forgotten traditional forms, to find new ways of employing existing forms, or when necessary teach them new forms to use to cope with contemporary realities and experience.²⁷⁴

Im Text von Campell und Plastow wird die Aufgabe, die eine Katalysatorin (hier allerdings Facilitatorin genannt) zu erfüllen hat, auf eine persönlichere Art und Weise ausgedrückt: “I have to give the sense of wearing many hats (teacher; researcher; witness) and speaking in different voices (pedagogue; maker; diarist) whilst finding a device by which to orchestrate them, just as different roles or voices are uses on any one day in the work.”²⁷⁵ Weiters wird in demselben Text davon erzählt, wie die Facilitatorin Studentin und Lehrerin zugleich gewesen sei.²⁷⁶ Und auch Pammenter schreibt in demselben Sammelband über seinen persönlichen Eindruck zur Facilitatoren-Rolle: “The facilitator role was not about making things happen but about sensitivity towards the moment; realizing the

²⁷⁰ Okagbu 1998, S. 36

²⁷¹ Mda 1993, S. 19

²⁷² Ebd., S. 20

²⁷³ Vgl. Mda 1993, S. 20

²⁷⁴ Okagbu 1998, S. 37f.

²⁷⁵ Campbell with Plastow [u.a.] 2006, S. 64

²⁷⁶ Ebd., S. 66 Die ganze Projektbeschreibung in diesem Text ist sehr spannend, um einen Einblick in die mögliche Rolle eines Facilitators zu bekommen.

significance of a sign, a word, a transaction.”²⁷⁷

Meist wird Wert darauf gelegt, dass der Katalysator oder die Facilitatorin die Codes der *Community* und auch sonst das Alltagsleben kennt, deshalb sollten die FacilitatorInnen, nach einigen der AutorInnen, vor dem Tfd-Prozess in dem Dorf wohnen.²⁷⁸

However, for catalyst groups to bring and keep their own consciousness at an adequate level they must actively involve themselves in the practical lives of their target audiences by living with the target communities over a period of time. They must participate in the villager’s social and economic lives, not just as detached, albeit sympathetic, observers of their daily lives and problems.²⁷⁹

Und doch sind und bleiben die meisten Tfd-PraktikerInnen, Stephanie Marlin-Curiels Meinung nach outsiders.²⁸⁰ Frage ist nun also: Welches Verhältnis zwischen KatalysatorInnengruppe und Teilnehmenden bestehen sollte. Bei der Vorstellung, dass die KatalysatorInnen lediglich dazu da sind, die Teilnehmenden selber zu “Actors” oder zu KatalysatorInnen zu machen²⁸¹, ist meiner Ansicht nach sehr wohl vorstellbar, dass es kein Problem darstellt, dass die Mitglieder der Gruppe outsiders bleiben. Und von dieser Vorstellung der Weitergabe des eigenen Wissens geht Mda beispielsweise aus:

Effective popular theatre can only be achieved when the community itself assumes the function of catalysts. When that happens, theatre will have been socialised enough for it to be generally available as a method of self-education for the community.²⁸²

Und auch Okagbu scheint dieser Ansicht, er ist der Meinung, das im Idealfall die KatalysatorInnen letztendlich aus der *Community* selber kommen sollten.²⁸³

And where they succeed [...] they [the catalysts] would have achieved the greatest aspiration of Theatre for Development, which is to help oppressed or underdeveloped communities learn how to use theatre as a new language for critical self-reflection, exploration and analysis in order to articulate new directions that can lead to both individual and communal transformation.²⁸⁴

Mit dieser Auffassung können durch die Weitergabe der Verantwortung über den Prozess an die *Community* oder die Teilnehmenden wieder neue Tfd-Projekte entstehen, die dann wiederum teilweise von dafür neu gegründeten NGOs organisiert werden. Doch nicht alle AutorInnen sind der Meinung, dass es bei Tfd darum geht, *Skills* weiter zu geben. Mehr dazu stellt sich im nächsten Kapitel heraus.

²⁷⁷ Pammenter 2006, S.197

²⁷⁸ Die Zeitspanne hierfür wird meist nicht angeführt, auch ist nicht klar, wer genau in diesen Fällen länger im Dorf wohnen sollte.

²⁷⁹ Mda 1993, S. 20

²⁸⁰ Marlin-Curiel 2004, S. 99

²⁸¹ Vgl. Mda 1993, S. 20

²⁸² Mda 1993, S. 22

²⁸³ Okagbu 1998, S.33 Welche Probleme das wiederum mitbringen kann wird später in der Arbeit noch einmal angesprochen.

²⁸⁴ Okagbu 1998, S. 38

In der Literatur genannte Probleme im Zusammenhang mit der Organisation von Tfd-Prozessen bestehen meist aus Unstimmigkeiten und unterschiedlichen Erwartungshaltungen der ausführenden KatalysatorInnen und der finanzierenden Organisationen.²⁸⁵ Organisationen oder auch andere Geldgeber bestimmen oftmals weitgehend die Agenda, die Ausführung wird dann jedoch oftmals von Personen mit anderen Vorstellungen durchgeführt. So gesehen ist einmal mitzubedenken, dass die beteiligten Menschen zwar teilweise den gesamten Prozess auf ihre Weise mitgestalten (wollen), bei diesem Vorgang jedoch teils eingeschränkt, oder gelenkt werden durch auferlegte Regeln der Geldgeber.²⁸⁶ Diese Konstellation kann zu Konflikten führen: „The complementary and, sometimes, conflicting roles and expectations of parties involved in Theatre for Development has often posed a significant challenge.“²⁸⁷ Musa meint hierzu, dass sogar oft absehbar sei, welche Art und Weise von Tfd herauskommen würde, wenn bestimmte Organisationen oder vor allem Regierungen im Spiel wären.²⁸⁸

[A]cademics tend to be ideological in their approach to problems. This world view is bound to frustrate bureaucrats, business folks and the local community who may be more interested in a quick fix to the problem. Non-Governmental Organizations that sponsor forum theatres tend to have short-term focus on the roving theatre groups, be they students or other professional performing troupes. They do not have the time to carry out extensive ethnographic studies prior to the production, neither do they have the ability to follow-up on the after-math of the production. This situation may not serve the local community effectively.²⁸⁹

Und auch Theater-AktivistInnen und andere KatalysatorInnen dürften nicht von vornherein als neutral betrachtet werden, unter anderem deshalb, weil sie auch aus anderen Verhältnissen als die Teilnehmenden kommen.²⁹⁰ Auf das Thema, welche Vorstellungen es aus verschiedensten Richtungen von der Umsetzung eines Tfd-Projekts gibt, möchte ich nun im Folgenden eingehen.

3.7. Ziele und Vorstellungen

Wie sich nun teilweise schon gezeigt hat, gab es geschichtlich betrachtet Veränderungen innerhalb von Kultur, Politiken und Gesellschaftsformen der verschiedenen Regionen in denen Tfd eingesetzt wurde und wird. Auch innerhalb der entwicklungspolitischen Diskussionen gab es unterschiedliche Herangehensweisen und Paradigmen. Und so gab es auch Veränderungen im Hinblick auf die

²⁸⁵ Vgl. u.a. ebd. 1998, S. 25

²⁸⁶ Vgl. u.a. ebd., S. 26

²⁸⁷ Musa 1998, S. 136

²⁸⁸ Ebd., S. 138ff. sowie S 148ff

²⁸⁹ Musa 1998, S. 149

²⁹⁰ Ebd., S. 148

Durchführungsvorschläge von Tfd. Doch wie schon oben festgestellt ist es oft schwierig, solche Veränderungen chronologisch exakt festzuhalten. Durch verschiedenste Verbindungen und Einflüsse entstehen neue Ziele, neue Vorstellungen oder aber verändern sich schon verbreitete Überlegungen. Und doch scheint jedes in der Tfd-Literatur genannte Ziel, jede Vorstellung, auch heute (bzw. bis zu den 1990er Jahren, aus denen die meiste hier verwendete Literatur ist) noch Bestand zu haben. Denn viele dieser Ziele finden sich auch in der aktuelleren Literatur als Vorstellung wieder. Möglicherweise in veränderter Form, aber mit deutlichen Parallelen zu den schon zurück liegenden Überlegungen. Auch aus diesem Grund geht es in dieser Arbeit nicht nur um die geschichtliche Einteilung oder eine geschichtliche Betrachtung der Veränderungen von Tfd-Einsätzen, sondern um eine Betrachtung und Einteilung der verschiedenen Arten von Tfd, die sich innerhalb der Literatur finden lassen.

Um verständlich zu machen, welche Art von Einsätze wie und wann durchgeführt oder angestrebt wurden, braucht es Einteilungen nicht nur nach den am Projekt Teilnehmenden oder involvierten Personen. Es sind auch Einteilungen nach den umfassenderen Plänen hinter einem solchen Projekt von Bedeutung. Ich möchte an dieser Stelle eine eigene Einteilung von Tfd-Einsatzmöglichkeiten darstellen. Diese basiert zwar auf einigen Aspekten der vielen verschiedenen Einteilungen, die es schon innerhalb der Literatur zu finden gibt, doch stellt diese Einteilung wiederum andere Aspekte in den Vordergrund, die so ansonsten nicht vorgekommen sind.

Am hilfreichsten für meine Arbeit waren die Unterscheidungen von **Mda, Kidd**,²⁹¹ außerdem habe ich einige Möglichkeiten der angeführten Einsätze in Salhis Sammelband mit eingebunden. **Mda** teilt nach Agitprop, Participatory Theatre und Conscientisation Theatre ein.²⁹² **Salhi** In dem Sammelband *African Theatre for Development* werden expression, conscientisation, empowerment und mobilisation, sowie tool of social change als Einsatzmöglichkeiten für Tfd aufgezählt.²⁹³ **Kidd** teilt Popular Theatre in die folgenden fünf Möglichkeiten ein:

1. nationaler Befreiungskampf (Propaganda)
2. (Erwachsenen-) Bildung, vor allem im ländlichen Bereich
3. Partizipative Entwicklung (Community based Theatre)
4. Theater zur Bewusstseinsbildung (nach Freire und Boal) (Conscientisation-Ansatz)
5. Theater als bewusstes Instrument gegen Unterdrückung und zur politischen Aktion²⁹⁴

²⁹¹ Kidd verwendet den Begriff des Popular Theatre, warum ich diesen Begriff hier trotz dem verwende habe erkläre ich in der Einleitung der Arbeit.

²⁹² Vgl. u.a. Mda 1993, S. 50ff.

²⁹³ Vgl. Salhi 1998 Mobilisation in dem Sinne, dass die Leisen Tfd als Sprachrohr verwenden sollen.

²⁹⁴ Kidd, 1984, S.266ff

Die Zusammenführung dieser Einteilungen und durch zusätzliche Textteile anderer AutorInnen hat meine eigene folgende Unterscheidung ergeben:

Theatre for Development wird eingesetzt als/zur:

- Management und Planungsinstrument
- Kommunikationsmittel
- Informationskanal/One-Way-Medium
- Bewusstseinsbildungsmittel (Conscientisation)
- Mittel zur Partizipation
- Friedens- und Konfliktarbeit²⁹⁵

Plastow und Boon zählen in der Einleitung zum Sammelband *Theatre and Empowerment* zusätzliche Möglichkeiten des Einsatzes von Tfd auf, die sonst kaum in der Literatur genannt werden und somit auch hier nur am Rande mit einfließen. Nach ihnen wäre es Aufgabe von Tfd, Raum zu schaffen und einzunehmen, die Kontrolle über die Geschichte zurück zu erlangen, sowie diese sichtbar zu machen und die eigene Identität einzunehmen.²⁹⁶

Musa ist der Meinung, der Unterschied zwischen den verschiedensten Einsatzmöglichkeiten von Tfd läge im Faktor Publikumspartizipationsmöglichkeiten: „The potential for mass participation available to community members, either as producers or consumers is used as the criterion for distinguishing between different theatre forms.“²⁹⁷ Meiner Meinung nach spielt dieser Faktor eine große Rolle, ist aber oft auch schwierig einzuschätzen, wenn nicht selbst ein Überblick vor Ort über die Partizipationsmöglichkeiten innerhalb des Projekts gemacht werden kann. Zusätzlich spielt die Definition und das Begreifen von Partizipation eine entscheidende Rolle im Begreifen und Sichtbarmachen der Rollen der Teilnehmenden.

²⁹⁵ Dieser letzte Aspekt fließt kaum in diese Arbeit mit ein, da diese Einsatzmöglichkeit meiner Ansicht nach mehr mit Therapeutischen Arbeiten zu tun hat, als mit theatralem Arbeiten.

²⁹⁶ Boon/Plastow 2004, S. 7ff.

²⁹⁷ Musa 1998, S. 141

3.7.1. Tfd als Management und Planungsinstrument

Innerhalb der EZA geht es meist darum, Projekte durchzuführen um verbesserte Lebensbedingungen für eine meist eingegrenzte Gruppe von Menschen zu erreichen. Durch Paradigmenwechsel innerhalb der entwicklungspolitischen Diskussionen wurden verbesserte Lebensbedingungen und der Weg, wie es zu diesen kommen, soll immer wieder neu definiert und so wurden auch Projektkonzipierungen aus (scheinbar)²⁹⁸ geänderten Blickwinkel betrachtet. Neue Methoden entstanden aus der Frage, wie Projekte „von unten“ gestaltet werden können; Methoden, mit Hilfe derer Zielgruppen ihre Meinungen, Überlegungen und Erfahrungen in die Planungsphasen der jeweiligen Projekte mit einbringen könnten. Tfd wird oftmals als eine dieser Methoden genannt. Vor allem Breitinger und Mbowa beschreiben Tfd in diesem Zusammenhang: “Participatory planning, active involvement, identification with the project objectives, these are the catch-words ascribed to Theatre for Development as a new strategy in development policies.”²⁹⁹ Theater wurde und wird unter diesem Aspekt als traditionell angenommenes Medium gesehen und scheint somit geeignet, um partizipatorische Entscheidungen treffen und um Projekte planen zu können.

Theatre for Development as a planning, educative and even managerial instrument relocates indigenous cultures from the periphery, where remotecontrol development policies had relegated them, into the very centre of the community, and makes it central to communal planning and decision making.³⁰⁰

Bei einem Tfd-Einsatz in diesem Sinne würde die Arbeit der Planung von den Organisationen, von den EZA-MitarbeiterInnen an die *Community* selber übergeben werden: „The actors on the stage do essentially the same, what government officials, aid organisation staff, consulting firms are doing in project planning“³⁰¹. Wichtig erscheinen Breitinger und Mbowa hierbei, dass der Wille der KatalysatorInnen dabei sein müsse, nicht **zu** den Leuten sondern **mit** den Leuten sprechen zu wollen, um genau herauszufinden, welche Art von Projekten gewollt und benötigt werden und wie Projekte nach Meinung der betreffenden Menschen aussehen sollten.³⁰² Tfd stellt hier also eindeutig ein Planungs- und Managementinstrument für zukünftige EZA-Projekte dar. Wie der Einsatz von Tfd als Planungsinstrument im Detail jedoch ausschaut oder ausschauen sollte, wird meist nicht beschrieben. Es heißt meist lediglich, dass die Planung „von unten“ kommen, also nicht hierarchisch von oben aufoktroziert sein sollte. Das heißt auch, dass Tfd hier nicht nur als Planungsinstrument, son-

²⁹⁸ Das scheinbar habe ich an dieser Stelle in Klammern hinzugefügt, weil es oftmals nicht klar ist, ob lediglich die Begriffe oder auch tatsächlich die Vorgehensweise und Handlungen verändert wurden.

²⁹⁹ Breitinger/Mbowa 1994, S. E14

³⁰⁰ Kaahawa 1999 [u.a.], S. 209

³⁰¹ Breitinger/Mbowa 1994, S. 12

³⁰² Ebd., S. E8

den auch als Kommunikationsmethode genutzt wird.

3.7.2. Tfd als Kommunikationsmittel

Da es bei dem Einsatz von Tfd als Kommunikationsmethode oder Kommunikationsmittel jedoch nicht nur um die Planung von Projekten geht, führe ich diese Art von Tfd-Nutzung noch einmal gesondert an. Dies ist mir auch deshalb wichtig, da Tfd oftmals im Vergleich zu anderen Medien genannt wird.

So wird innerhalb der untersuchten Literatur immer wieder erwähnt, dass Theater ein Medium darstellt, welches sich von anderen Medien, wie Radio und Fernsehen, absetzt. Mit Theater könnten Themen angesprochen werden, die sonst schwierig bis gar nicht zu thematisieren seien.³⁰³ Theater als Kommunikationsmittel zu verwenden kann somit auch bedeuten, ein zusätzliches Medium, eine „neue Sprache“ einführen zu wollen, um den jeweiligen Teilnehmenden zu ermöglichen, mit Hilfe dieses Mediums diskutieren und reflektieren zu können.³⁰⁴ So könnte Theater eine neue Möglichkeit des Ausdrucks darstellen und als Sprachrohr dienen.

Einige AutorInnen, sprechen wie Breitinger die Möglichkeit an, durch Theater als Kommunikationsmittel, Kommunikation zwischen Gruppen erst oder wieder zu ermöglichen. Breitinger nennt hier das Thema Stadt-Land-Kommunikation. Er sieht in Tfd eine Möglichkeit, diese wiederherzustellen.³⁰⁵ Harding spricht die Möglichkeit der Kommunikation zwischen SpielerInnen und Publikum an. Durch die Kommunikation innerhalb und nach der Inszenierung, bestehe die Hoffnung, dass die Kommunikation auch im „realen Leben“ weiter geführt würde.³⁰⁶ So könnten Gruppen oder Einzelpersonen zusammen geführt werden.

Musa fasst die genannten Aspekte zusammen, in dem er die Meinung vertritt, dass Tfd die Möglichkeit der Kommunikation zwischen Individuen einer Commune genauso ermöglichen könne, wie überregionale und internationale Kommunikation. Und auch Kommunikation zwischen den verschiedenen Positionen innerhalb einer Gesellschaft (Musa teilt ein in „the people“ und „The rulers“)

³⁰³ Angesprochen werden in diesem Zusammenhang vor allem Themen, wie HIV/AIDS, Verhütung, Krankheiten und sonstige Tabu Themen innerhalb der Communities. Vgl. u.a. Epskamp 2006

³⁰⁴ Vgl. S. 61 dieser Arbeit, wo ein Zitat von Okagbu angeführt wird, in dem darauf eingegangen wird, Tfd als neue Sprache zu sehen.

³⁰⁵ Breitinger 2003, S 11

³⁰⁶ Harding 1998, S. 5

könne hierdurch ermöglicht werden und sei überaus wichtig in der Entwicklungsfrage.³⁰⁷

Harding sieht weiters die schon angesprochene Möglichkeit durch TfD die bisher Nicht-Gehörten hörbar zu machen. Hierzu müssten alle die Möglichkeit (er-) lernen/sehen lernen, den eigenen Standpunkt nach außen artikulieren zu können.³⁰⁸ Dies könne unter anderem durch Rollenspiele ermöglicht werden. Und auch Marion Frank greift diesen Gedanken auf, wenn sie erwähnt, dass einigen Gruppen erst durch TfD-Projekte ermöglicht würde, in ihrer eigenen Sprache etwas aufzuführen und damit nach außen gehen zu können. Diese Kommunikation in der eigenen Sprache, sei ansonsten oft unerwünscht.³⁰⁹ Außerdem würde durch TfD-Aufführungen oftmals die Möglichkeit gegeben, Fragen zu „heiklen“ Themen wie AIDS stellen zu dürfen/können.

Letztendlich scheint das Thema der Kommunikation, beziehungsweise die Ansicht, Theatre for Development als Kommunikationsmedium zu betrachten, bei dem meisten AutorInnen eine Rolle zu spielen. So schreibt Musa: „In reality, theatre – any form of theatre for that matter - is simply a vehicle for communication.“³¹⁰ Und auch die Verbindung von Kommunikation und Entwicklung spielt in diesem Zusammenhang oftmals eine Rolle:

Communication is crucial to society's development because it articulates social relations among people. It is central in developing the conscious interconnections between issues, understanding and ideas. It is therefore of key importance in the making of cultural and social change, both in terms of individual and collective transformation. How communication happens, what it contains and how it occurs, crucially affects the purpose of education.³¹¹

Und auch Etherthon sieht in seinem Text im Sammelband *Theatre and Empowerment*, den oben angesprochenen Zusammenhang zwischen Möglichkeiten der Kommunikation und dem Artikulieren eigener Wünsche. Nur durch die Erhebung der eigenen Stimme könnten Menschen ihre eigenen Pläne machen, wie es vorher auch bei TfD als Planungsinstrument schon angesprochen wurde: “Once they [poor and powerless young people] are given a voice, they alter the agenda for action and change.“³¹² Und auch Moclair und Charley halten es für die bei ihnen beschriebenen Projekte mit Kindern und Jugendlichen für wichtig, kommunikative *Skills* zu erlernen, um den Erwachsenen klar machen zu können, dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungen wich-

³⁰⁷ Vgl. Musa 1998, S. 148

³⁰⁸ Vgl. Harding, 1998

³⁰⁹ Vgl. hierzu u.a. Frank 1995 sowie Harding 1998, S.14

³¹⁰ Musa, 1998 S. 141

³¹¹ Pammenter 2006, S. 199

³¹² Etherthon 2004, S. 192

tig sei, besonders wenn es um ihre eigenen Leben gehen sollte.³¹³ Kommunikation wird hier also als Weg zur Partizipation gesehen, beziehungsweise wird die Möglichkeit von Kommunikation oder kommunikativen *Skills* und Partizipation hier als fast ident beschrieben, so scheint es.

3.7.3. Tfd als Informationskanal/One-Way Medium

Nach den oben beschriebenen Möglichkeiten von Tfd als Kommunikationsmethode scheint es, als wenn es im Zusammenhang mit Kommunikation meist um Partizipation gehen sollte. Doch es gibt auch die Vorstellung von Tfd als reinen Informationskanal. Es scheint zwar oft, dass Tfd als One-Way-Medium ohne Feedbackmöglichkeiten und somit als reine Informationsvermittlung im Zusammenhang mit „vergangenen“ Entwicklungsparadigmen gar nicht mehr in der Praxis vorkommen sollte. Doch auch wenn die verwendete Literatur meist aus den 1990er Jahren stammt, so scheint es zumindest für diesen Zeitpunkt, dass es noch Tfd-Projekte gab und damit wohl auch noch gibt, die sich an Vorstellungen der linearen Kommunikation halten. So werden viele der Tfd-Projekte „von außen“ initiiert, um schon vor einem Zusammentreffen mit der *Community* oder Gruppe fest gelegte Themen zu behandeln.

Diese Konstellation bedeutet zwar nicht per se, dass Tfd als reiner Informationskanal verwendet oder verstanden wird. Doch oftmals stellt Tfd in solchen Zusammenhängen lediglich einen Teil einer Kampagne dar und wird als Vorzeigeteil des Projekts für den Einsatz von partizipativen Methoden für die Financiers hergenommen, obwohl in der Verwendung eher lineare Kommunikationsstrukturen verwendet werden.³¹⁴ Musa ist in seinem Text aus den 1990ern sogar der Auffassung, dass diese Form des Tfd-Einsatzes am Häufigsten in afrikanischen Ländern vertreten sei. Es stünden meist professionelle SchauspielerInnen auf der Bühne, um bestimmte Informationen zu vermitteln, die meist noch mit Zielen der Modernisierung in Verbindung stünden.³¹⁵ Mda stellt an einem Beispiel fest, dass die KommunikatorInnen bzw. die SchauspielerInnen bei dieser Art von Tfd zu Propagandisten von etwas werden, was sie an das Publikum „verkaufen“ wollen.³¹⁶ „The theatrical performance itself takes the place of a mass media channel that is primarly a knowledge creator“.³¹⁷ Für ihn stellen die meisten der benutzten TFD-Formen somit eine „top-down“-Kommunikation ohne eingeplante Rückantworten dar, womit der Prozess lediglich als Wissenstransfer zu sehen wäre.

³¹³ Moclair with Charley 2006 [u.a.], S. 123

³¹⁴ Vgl. Harding 1998, S. 13, sowie Monden 2008

³¹⁵ Musa 1998, S. 138

³¹⁶ Mda 1993, S. 111

³¹⁷ ebd., S. 113

Diese informationsgeladene Tfd-Form wird auch „agenda-driven“ oder „massage-oriented“ Theater genannt, Mda bezeichnet diese Form als Agitprop Theatre.³¹⁸ Es gibt hierbei zwar meist eine Diskussion nach der Aufführung, doch an der Aufführung selber an der Message dürfe hierbei nichts (mehr) verändert werden. In den somit quasi schon vorgefertigten Stücken gäbe es nach Etherthon meist eine gute und eine schlechte Person und die schon angesprochene „gute“ Handlungsmöglichkeit, die verbreitet werden soll:

This kind of role-play, beloved of development agencies, demonstrates good and bad behaviour for the education of audiences who are usually forced to watch it. Role-play is used as an alternative method of teaching in NGO workshops. Participants are usually told to 'act out' characters with good and bad attitudes. It is meant to show the problem under discussion 'directly'. The acting is merely illustrative of a pre-determined learning outcome.³¹⁹

Hierbei wird jedoch schon auch deutlich, dass das Wissen, welches vorher angesprochen wurde und vermittelt werden soll somit wohl zu diesem „guten“ Verhalten führen soll.

3.7.4. Tfd als Mittel zur Partizipation

Da nun schon unterschiedlichste Ansichten über das Partizipative des Tfd offensichtlich werden, soll an dieser Stelle Tfd als Partizipationsmöglichkeit als eigener Punkt erläutert werden. Mda geht in seinem Buch auf Participatory Theatre ein und auch andere AutorInnen sehen Tfd meist in Zusammenhang mit Partizipation, doch was darunter verstanden wird, ist unterschiedlich. Tfd wird einerseits eingesetzt, um insgesamt mehr Partizipation an Projekten der Entwicklungszusammenarbeit zu erreichen, aber Partizipation wird oft auch als eigener Weg gesehen. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, welche Art von Partizipation erwünscht wird und wie diese durch Tfd erreicht werden soll/kann. Auch spielt die Frage danach, ob Partizipation oder aber Tfd der Weg oder das Ziel sein soll, oder beides gleichzeitig sein kann, eine Rolle. Mda schreibt beispielsweise: „Participation was not only the method of theatre; it was the goal. This goal was to overcome low participation in development programmes on the part of rural communities by motivating them out of their apathy and indifference through theatre.“³²⁰ Im Sammelband *African Theatre: Youth* wird beschrieben, wie Tfd die Menschen in NGOs dazu befähigen könne, die jeweiligen Programmzielgruppen (hier Kin-

³¹⁸ Vgl. Mda 1993, S. 49ff. Und auch Harding 1998, S. 13

³¹⁹ Etherthon 2006, S. 106

³²⁰ Mda 1993, S. 15

der und Jugendliche) in Projekte miteinzubeziehen.³²¹ Hier wird somit wiederum der Einsatz von Tfd als Planungsinstrument beschrieben.

Aber Etherthon stellt jedoch auch fest, dass eine gänzliche Übernahme der Gestaltung von Projekten, wie es oben kurz angesprochen wurde, meist nicht gewünscht sei. Dies wird im folgenden Absatz deutlich:

A training programme for them [gemeint sind NGO-ArbeiterInnen] in Tfd techniques might possibly provide them with the skills to enable young people to be effective in communicating with adults. These first Tfd training workshops therefore, in 2001 and 2002, were commissioned by the agency on a trial basis. The senior management was not yet convinced of the appropriateness of this particular kind of creative empowerment of young people. Role-plays were okay, as were message-laden plays. But handing over the initiative for action to young people was another thing altogether.³²²

Und aus diesem und ähnlichen Gründen entstehen wohl auch die schon von Mda beschriebenen partizipatorisches Agitprop Theater-Ansätze. In seinen Case-Studies zeigt er, dass es message-oriented Theatre geben kann, wo Themen meist vorgegeben sind und der Prozess des Stückentwickelns nicht sehr partizipatorisch verläuft. Bei der Aufführung jedoch, wird der Prozess geöffnet, und das Publikum kann im Lösungprozess partizipieren. Hier wird daher angesprochen, dass es verschiedene Zeitpunkte für Partizipation geben kann.

Beim Participatory Theatre hingegen finde Partizipation schon bei der Stückentwicklung beziehungsweise Themenauswahl statt. Ziel sei es hier, Wissen und Fähigkeiten von und über Theater weiterzugeben. Partizipation soll aber auch hier vom Publikum möglich sein. Einmal durch die schon beim partizipatorischen Agitprop Theater erwähnten Möglichkeiten der Diskussion nach der Aufführung, teils aber auch durch Mitspielen und Einspringen in die Szenen selber, wie im Forumtheater, einer Methode des Theater der Unterdrückten.

Diese und andere Methoden des TdU werden auch sonst häufiger in der Literatur genannt, wenn es um Partizipation geht. Denn Augusto Boal und Paulo Freire haben sich sowohl theoretische, als auch in praktischen Versuchen resultierende Gedanken über die Möglichkeit des Dialogs als Gegenteil zum linearen Informationsaustausch gemacht. Der Begriff des Dialogs wird auch auf Tfd angewandt. So heißt es beispielsweise in einem Text:

In facilitating dialogue between the views of the target audience, the liberative effect appears to be even greater if the stage of Theatre for Development is made into a platform where the people can articulate themselves independently; that is where they can not only talk back to their rulers, but where they can talk with them and make them aware of their views and objectives.³²³

Dialog wird hier also als Möglichkeit der rückgekoppelten Kommunikation verstanden. Darüber

³²¹ Etherthon 2006, S. 105

³²² Ebd., S. 106

³²³ Kaahwa 1999 [u.a.], S. 210

hinaus wird der Begriff des Dialogs allerdings oftmals nicht weiter diskutiert oder definiert.

So lässt sich für den Einsatz von Tfd als Partizipationsmöglichkeit feststellen, dass das Thema Partizipation im Zusammenhang mit Tfd, zwar auf der einen Seite wünschenswert und omnipräsent scheint, auf der anderen Seite aber eine Unstimmigkeit oder eine Art Ahnungslosigkeit in der genauen Vorstellung von Partizipation verbreitet ist.

3.7.5. Tfd zur Bewusstseinsbildung (Conscientisation)

Es scheint, als ergäbe sich aus dieser Unstimmigkeit unter anderem auch die zusätzliche Unterteilung in ein bewusstseinsbildendes Theater (Conscientisation Theatre). Auch ich habe diese Unterteilung aus dem Grund gewählt, dass es zusätzlich zu der Möglichkeit der Partizipation auch noch andere Gedanken im Zusammenhang mit dem Einsatz von Tfd gibt, auch wenn diese sich auch öfter mit den schon angesprochenen Überlegungen Paulo Freires überschneiden. Auch aus diesem Grund wird diese Einsatzmöglichkeit von Tfd oft mit einem partizipatorischen Ansatz zusammen genannt oder aber als Weiterführung eines Solchen betrachtet. Als bewusstseinsbildender Einsatz wird Tfd oft da gebraucht oder gesehen, wo es genau zu der oben angesprochenen Eigeninitiative der Teilnehmenden - und somit der Zielgruppe- kommen kann. Das Ziel von einem Tfd-Projekt wäre hier somit die Übergabe der Initiative an die Teilnehmenden selber.

Ansonsten wird Bewusstseinsbildung an sich kaum innerhalb der hier verwendeten Literatur definiert oder näher erklärt. Somit bleibt wiederum nur die Zuordnung einzelner Aussagen von AutorInnen zu dieser Kategorie von Tfd. So schreiben beispielsweise einige AutorInnen, dass durch Rollenspiele und Theaterübungen sichtbar gemacht werden könnte, dass es verschiedene Ansichten bezüglich Problemen und Lösungen gibt und dass andere Rollenverhalten, als die bisherigen, möglich sind. Im Theaterraum ausprobierte veränderte Rollenverhalten könnten dann auch außerhalb des Theaterraumes weiterleben, beziehungsweise entstehen. Somit können Strukturen innerhalb von Gruppen als veränderlich angesehen werden. „Theatre for Development [...] affects the internal structures, the social psychology and the behavioural attitudes within the target groups.“³²⁴ Diese Aussage passt zwar zuerst auch einmal auf andere Einsatzarten von Tfd, doch im bewusstseinsbildenden Ansatz scheint es vermehrt um die angesprochenen Veränderungen von Beziehungen innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden und folglich möglicherweise auch auf die *Community* im „Alltagsleben“ zu gehen. Hierbei wird also auch die Überlegung, das Training im Theaterraum für ein

³²⁴ Kaahwa 1999 [u.a.], S. 210

Training für das Leben insgesamt zu nutzen, angesprochen. „Theatre for Development should be alive to the needs of people in advance, it should suggest the framework for the society of the future.“³²⁵

Bei den meisten bewusstseinsbildenden oder auch Conscientisation-Ansätzen, scheint es darum zu gehen, aus den schon gemachten Erfahrungen der Teilnehmenden zu schöpfen, auf diese aufzubauen und so die eigene, sowie die Situation von Anderen deutlicher zu machen. Plastow scheint bei der Beschreibung der im Buch *Theatre and Empowerment* dargestellten Projekte Tfd als Möglichkeit zu sehen, Strukturen und ihre Veränderlichkeit sichtbar zu machen:

The process behind much of the arts work described in this book necessarily pushes people to think and to analyse. It also encourages the taking of space (literal and metaphorical) and the raising of self-esteem, so that participants come both to question the root causes of their problems and oppressions- a process that leads from the micro to the macro, and from the particular community to the wider polity and to believe that they can take centre stage to give voice and expression to their understandings.³²⁶

Es geht bei einer solchen Sichtweise auf Tfd also nicht nur darum, sich eine Stimme zu verschaffen, sondern auch die Kontrolle über das eigene Leben zurück zu gewinnen, beziehungsweise zu sehen und zu hinterfragen warum wer in welcher Situation ist und ob und wie diese veränderbar ist. Es geht also darum, die kleinen und großen Strukturen zu erkennen. Abaha beschreibt dies als Reflexion des Status Quo und als kritische Intervention in diesen.³²⁷ Okagbu meint beispielsweise, dass ruhig eine oder mehrere Messages durch das Tfd-Stück weitergegeben werden könnten, wie es in anderen Tfd-Arten der Wille ist, doch bei einer reinen Weitergabe dürfte es nicht bleiben:

Rather, what my position sought to do was take these views to a different level where the issue of the message being carried, who is responsible for it, who is carrying it, and the manner in which it is carried are paramount and definitely more important than the actual message itself.³²⁸

Musa schreibt, dass es zur Umsetzung eines bewusstseinsfördernden Ansatzes wichtig sei ,die Teilnehmenden an sämtlichen stattfindenden Prozessen teilhaben zu lassen: Von der Planung des Projekts bis zur Aufführung.³²⁹ Es sollte nichts wirklich vorausgeplant sein, das meiste entstünde durch Improvisation und Gruppenarbeit. Zu diesem Ansatz passt Okagbus Vorstellung, von einer Methoden und Wissensweitergabe, damit in Zukunft Probleme innerhalb der *Community* mit diesem Wissen und Tfd als Methode gelöst werden könnten. So könnte durch Tfd eine neue Sichtweise auf die Probleme ermöglicht werden. Dabei wäre es wichtig, die Probleme und Themen nicht einzeln

³²⁵ Salhi 1998, S. 1

³²⁶ Boon/Plastow 2004, S. 7

³²⁷ Abah 2003, S. 81

³²⁸ Okagbu 1998, S. 25

³²⁹ Musa 1998, S. 136

zu betrachten, sondern sie im gesamten Kontext des Lebens betrachten zu können, in Verbindung mit anderen Problemen und Lösungen.³³⁰

Bei all diesen verschiedenen Ansichten oder Überlegungen zu einem bewusstseinsbildenden Ansatz von Tfd, lässt sich jedoch immer wieder in der Literatur fest stellen, dass es mehr Kritik an Ansätzen gibt, als das solche hier beschriebenen Ansätze zur Zufriedenheit umgesetzt würden. Mda schreibt sogar, dass diese Ansätze und Ideen eines bewusstseinsbildenden Tfd-Ansatzes selten bis nie im afrikanischen Raum eingesetzt würden.³³¹

4. Vergleich

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln Ansätze, Vorstellungen und Theorien von Tfd und Theaterpädagogik dargestellt und sortiert wurden, soll an dieser Stelle nun eine Verbindung zwischen beiden Bereichen hergestellt werden. In der Einleitung habe ich die Frage aufgeworfen, inwiefern die beiden Bereiche überhaupt Ähnlichkeiten aufweisen. Denn damit eine Verbindung, ein Vergleich wie, er hier passieren soll, Sinn macht, muss meiner Ansicht nach von gewissen Ähnlichkeiten ausgegangen werden. Bevor ich also näher auf die Befruchtungsmöglichkeit von Tfd durch theaterpädagogische Konzepte eingehen werden, lege ich zu erst einmal dar, von welchen Ähnlichkeiten ich an dieser Stelle ausgehe.

Auch erscheint es mir wichtig, noch einmal in Erinnerung zu rufen, dass ich bei den beschriebenen Bereichen (Theaterpädagogik und Theatre for Development), von dynamischen Konzepten ausgehe und somit ein „Vergleich“ lediglich eine Momentaufnahme darstellen kann. Schon allein daher ist es meiner Ansicht nach nicht möglich, alle Meinungen und theoretischen Überlegungen zu dem jeweiligen Gebiet mit einzubeziehen. Durch die folgende Einteilung in praktische Aspekte, die in Bezug zu einander gestellt werden können und eine eher theoretische Diskussion von verschiedenen Schlüsselbegriffen der beiden Konzepte soll trotz der Unmöglichkeit einer Vollständigkeit eine Art Raster entstehen, das nach Belieben fort geführt und erweitert werden kann.

³³⁰ Okagbu 1998, S. 28

³³¹ Mda 1993, S. 13

Ausgangspunkt

Im folgenden Vergleich gehe ich von den Texten aus, die schon in den vorigen Kapiteln analysiert wurden. Diese Texte sind es also, durch die meine eigene Sichtweise auf Theaterpädagogik und TfD geprägt wurde. Lediglich in Bezug auf die Schlüsselbegriffe habe ich auch zusätzliche Literatur mit herangezogen.

Theaterpädagogik ist für mich eine Disziplin der ästhetischen Bildung/Erziehung. Meist geht es bei theaterpädagogischer Arbeit darum, das Subjekt zu bilden/zu erziehen. Im Zusammenhang mit der Verwendung des Begriffs der **Erziehung** bedeutet das meist, ein **gewolltes** (vorgeplantes) Handeln zu erwirken. Im Fall der Verwendung des Begriffs Bildung wird dabei oft von einer **Ermöglichung** der Selbstbildung, der Selbstwahrnehmung, sowie einer Differenzierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung gesprochen.³³² Von einer Ermöglichung zur Selbstbildung auszugehen wird dabei zumeist als Gegenteil von linearen Prozessen angesehen und ist schwer messbar, da viele verschiedene Komponenten eine Rolle spielen. Beides jedoch, das konkrete Handeln (Erziehung), sowie die Ermöglichungsstrategie (Bildung) sollen zu einer „besseren“ oder anderen Gesellschaft/Welt führen. Im Falle der Erziehung hängt diese „bessere“ Welt zumeist mit einer Idealvorstellung der Erzieherin zusammen, da diese schon einen bestimmten Plan in Bezug auf das Handeln des Subjekts hat. Im Falle der Bildung kann diese bessere Welt tausend verschiedene Facetten haben, die nicht voraussehbar sind.

Im Zusammenhang mit TfD-Prozessen sind ähnliche Vorstellungen ersichtlich. Theatre for Development steht häufig in Zusammenhang mit entwicklungspolitischen Vorstellungen und auch mit Vorgaben der EZA. Teils scheint es so, dass an vorausplanbare Handlungsveränderungen von *Communities* und Individuen geglaubt wird, um diese Vorstellungen oder Vorgaben erreichen zu können. Es wird in diesem Zusammenhang somit oftmals von einem zu erreichenden Ideal ausgegangen. Bei dem bewusstseinsbildenden und auch bei einigen partizipatorischen Ansätzen des TfD ist wiederum der Wunsch zu erkennen, auf Selbst- und Fremdwahrnehmungen einzugehen und den jeweils am Prozess Teilnehmenden die Möglichkeit aufzuzeigen, dass es eine „bunte“ Welt mit vielen verschiedenen Ansichten und Möglichkeiten der Lebensgestaltung und Lösungsfindungen gibt. Es geht somit auch bei TfD um die Vorstellung von Möglichkeiten der Veränderung der Gesellschaft.

³³² Bei der Verwendung des Begriffes gibt es sicher auch Unterschiedlichkeiten, jedoch kann an diesem oft die jeweilige Vorstellung von Prozess und Ziel abgelesen werden.

Von diesen ähnlichen Grundrichtungen der beiden Bereiche gehe ich somit für meinen Vergleich aus.

Weiters möchte ich hier klar stellen, wieso ich Theaterpädagogik, sowie TfD, als zwei getrennte Bereiche behandelt, um sie dann zusammen zu führen. Mir war und ist bewusst, dass unter der jeweiligen Bezeichnung jeweils ähnliche Vorgänge beschrieben werden und somit beides unter der Bezeichnung „Theaterarbeit in sozialen Feldern“ subsumiert werden könnte.³³³ An dieser Stelle geht es mir jedoch nicht so sehr darum, aus den beiden Begriffen Einen zu machen, sondern ich möchte unabhängig einer solchen Ordnung aufzeigen, welche Überlegungen meines Erachtens in die Diskussion rund um TfD mit einfließen könnten. Die Ansätze aus der Theaterpädagogik stellen somit lediglich eine Hilfe dar, um die Fachdiskussion um TfD zu erweitern. In der Theaterpädagogik, beziehungsweise in der Literatur im Zusammenhang mit dieser, taucht der Begriff TfD selten auf und auch andersherum scheint es nicht so, als dass außer der Kommunikationswissenschaft andere Disziplinen und Ansätze bei einer Diskussion rund um TfD mitbedacht werden. Und das, obwohl in beiden Richtungen oft über ähnliche Begriffe und Ausdifferenzierungen diskutiert wird, wie sich im weiteren herausstellen würden. Die Diskussionen und Versuche der Ausdifferenzierung im Bereich von Theaterpädagogik scheinen dabei professioneller, überlegter und weitläufiger, als die im Bereich von Theatre for Development. Die Vermutung liegt hier nahe, dass dies durch eine Professionalisierung in Form von Hochschuldiskussionen ermöglicht wurde.³³⁴ Nach Göhmann böten diese mehr Möglichkeiten der Untersuchung des Gegenstandes. So gesehen ließe sich Göhmanns folgendes Zitat wohl auf TfD übertragen und somit auch noch einmal auf die Legitimität dieser Arbeit hinweisen:

Ziel einer Fachwissenschaftlichkeit muß es sein, die differierenden Positionen und Denkrichtungen zur Theaterpädagogik von unterschiedlichen Perspektiven her zu beleuchten, diese auf ausgewählte Praxisbeispiele zu übertragen und somit die Funktionalität von Theoriekonzepten zur Qualitätssicherung fachbezogener Methodik zu überprüfen.³³⁵

Denn, wie in der Einleitung schon dargelegt wurde, ist es Ziel dieser Arbeit, mit Hilfe der Theaterpädagogik die Fachdiskussion rund um TfD zu erweitern, um so möglicherweise auch auf die Praxis einwirken zu können. Deshalb werden im Folgenden auch einzelne Aspekte aus dem Kapitel Theaterpädagogik hier nicht noch einmal gesondert aufgegriffen, da einige Punkte lediglich für die Erläuterungen über das Feld der Theaterpädagogik wichtig sind, jedoch in der Darlegung von Befruchtungsmöglichkeiten von Theatre for Development keine große Rolle spielen.

³³³ Vgl. hierzu auch den folgenden Sammelband, in dem TfD in einem eigenen Text behandelt wird: Koch, Gerd (2004): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Ein einführendes Handbuch. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel

³³⁴ Vgl. hierzu Göhmann 2004, S. 85 sowie S. 28 in dieser Arbeit.

³³⁵ Göhmann 2004, S. 61

Praxis-Theorie-Dilemma

Im Fall der Theaterpädagogik wird bei den herangezogenen Texten des Öfteren von einem Praxis-Theorie-Widerspruch gesprochen. So schreibt Wrentschur, dass seiner Meinung nach die theaterpädagogische Arbeit, sowie die Theaterpädagogik an sich, nicht zu sehr abstrahiert werden dürfe, da die Praxis nachher letztendlich immer anders ausschauen würde, als theoretische Überlegungen.³³⁶ So gesehen scheint es von Vorteil, dass im theaterpädagogischen Feld fast alle AutorInnen gleichzeitig auch praktisch arbeiten.

Auch in Bezug auf Theatre for Development entstanden Texte meist aus eigenen Erfahrungen heraus. Der Widerspruch, den Wrentschur anspricht, wird jedoch kaum behandelt. Vielmehr spielt in der Literatur zu TfD die Frage nach der Theorie keine so große Rolle, wie bei der Theaterpädagogik. Theorien werden hier letztendlich nur im Zusammenhang mit entwicklungs-kommunikationswissenschaftlichen Ausrichtungen genannt.

Im Zuge des Theaterpädagogik-Kapitels wurden in dieser Arbeit Göhmann und Hentschel genannt, die beide auf ihre Art und Weise zu einem Ansatz von theaterpädagogischer Theorie beigetragen haben. An diesen Beispielen lässt sich meiner Ansicht nach aufzeigen, welche verschiedenen Richtungen einer theoretischen Betrachtung in diesem Feld der sozialen Theaterarbeit möglich sind. So konzentriert sich Hentschel auf eine Untersuchung der Spezifika des Mediums Theater und schreibt als Einleitung zu ihrem Buch *Theaterspielen als ästhetische Bildung*: „Die vorliegende Untersuchung fragt [...] nach der Bedeutung von Kunst im Prozeß der Bildung des Subjekts und speziell nach den besonderen Qualitäten der Kunst des Theaters in diesem Prozeß.“³³⁷ Göhmann wiederum spricht die Möglichkeit der Einbeziehung von Metatheorien (in Göhmanns Fall der Systemtheorie und des Konstruktivismus) an:

Die Besonderheit der hier vorgestellten Konzeption besteht in der Idee, daß systemtheoretische und konstruktivistische Überlegungen hilfreich sind, um theaterpädagogische Prozesse auf einer Theorieebene genauer zu planen und zu analysieren mit dem Ziel theaterpädagogische Praxis zu verbessern.³³⁸

Göhmann weist jedoch auch darauf hin, dass es keinen Sinn machen würde, Theorie oder Praxis in irgendeiner Weise zu reihen. Broich weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Überstülpen von Theorie schon allein deshalb keinen Sinn mache, da es sich bei Theaterarbeiten um die Ar-

³³⁶ Wrentschur 2004, S. 18

³³⁷ Hentschel 2010, S. 17

³³⁸ Göhmann 2004, S. 16f.

beit mit unterschiedlichsten Individuen handele und sich „[i]m theaterpädagogischen Alltag [...] keine Nutzer nach theoretischen Annahmen und Vorgaben schnitzen [lassen].“³³⁹

Wie kann nun aber mit einem Praxis-Theorie-Bezug, auch im Fall von TfD umgegangen werden? Wenn es weniger um rein theoretische Diskussionen geht oder gehen sollte, so scheint es doch wichtig, Haltungen und Handlungen zu vergleichen. Das hieße aus meiner Sicht, Metatheorien, sowie verschriftlichte Fallbeispiele zu nutzen, um selbst eine vorläufige Sichtweise auf das eigene Handeln innerhalb der Arbeit zu haben und diese immer wieder mit anderen Handlungsvorgehen und Haltungen bzw. Sichtweisen zu vergleichen. Doch auch bei solchen Vorgehen bleibt die Frage offen, wie viel Theorie die praktische Arbeit verträgt. Wie viel theoretische Beschäftigung mit dem Einsatzgebiet, mit den Möglichkeiten des Einsatzes von Theater, ist im Vorhinein, sowie parallel zur praktischen Arbeit notwendig und möglich? Broich schreibt hierzu, dass gerade freiberufliche TheaterpädagogInnen keine Metatheorie kennen würden. Viele an Hochschulen Arbeitende würden wiederum die Praxis ignorieren.³⁴⁰ Für den TfD-Bereich scheint wiederum insgesamt ein stärkerer Praxisbezug zu bestehen und die Vermutung liegt nahe, dass bei den meisten im praktischen TfD-Bereich Tätigen von einem Nicht-Wissen im Bereich Theatertheorie, sowie von Metatheorien ausgegangen werden muss.

Diese Vermutung steht auch in Verbindung mit der kurz angesprochenen Nicht-Existenz von qualitativen Studiengängen und Forschungseinrichtungen zum Thema. Es gibt zwar vereinzelte Studiengänge in verschiedensten Ländern³⁴¹, doch diese scheinen keine breiteren Auswirkungen auf die Literaturwelt zu haben. Vielmehr scheint die Literatur teils recht verstaubt und die Forschungsrichtungen nicht besonders vielfältig. Bei dem Studiengang TfD an der Uni Accra, in dem ich einige Seminarstunden besuchte, scheint dann beispielsweise die theoretische Beschäftigung mit dem Thema innerhalb der Seminare wiederum auf die Praxis eingestellt zu sein, indem lediglich theoretisch über den folgenden konkreten Ablauf gesprochen wurde. Der Hauptfokus schien auf dem Entwickeln von TfD-Stücken zu liegen, sowie auf der Erlernbarkeit von Befragungsmethoden für die Stückentwicklung. Arbeiten, die in diesem Bereich verfasst wurden, basierten zum größten Teil auf eigenen Erfahrungen. Bestehende Theorien und Fragen zum Einsatz von Theater wurden hierfür, so weit ich fest stellen konnte, nicht heran gezogen.

³³⁹ Broich 2010, S. 13

³⁴⁰ Broich 2010, S. 26

³⁴¹ Mir sind bisher allerdings lediglich die beiden Masterstudiengänge in den UK bekannt: Winchester/UK, Leeds/UK

Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass die Diskussion zum Thema Praxis-Theorie-Bezug den Tfd-Bereich (noch) nicht zu beeinflussen scheint, beziehungsweise sehr vereinzelt als Diskussionsaspekt in Arbeiten mit hineinfließt. Auch scheinen theoretische Abhandlungen generell zu fehlen. Durch vereinzelte Beiträge, wie von Mda beispielsweise, zeigen jedoch auf, dass theoretische Abhandlungen möglich sind. Die Notwendigkeit solcher Ansätze ließe sich im Hinblick auf Diskussionen im theaterpädagogischen Bereich zusätzlich noch zusätzlich belegen. Durch den Teil Schlüsselbegriffe innerhalb dieses Vergleiches, möchte ich mit dieser Arbeit auch darauf hinweisen, in welche Richtungen besonders theoretische Überlegungen notwendig wären und offensichtlich erscheint, dass die in der Theaterpädagogik teils aufgegriffenen Diskussionen auch für Tfd sinnvoll sein können.

4.1. Praktische Aspekte

4.1.1 Prozess- Produkt-Debatte

Als erste große Diskussion - den eher praktischen Teil betreffend- möchte ich hier die Diskussion um Prozess- bzw. Produkt-Schwerpunktlegungen ansprechen. Die Frage danach, inwiefern der Prozess oder das Produkt (meist wird die Aufführung als Produkt gesehen) im Mittelpunkt eines Projektes steht oder stehen sollte, scheint sich gleichzeitig mit der Frage zu überschneiden, ob und was mit theaterpädagogischer bzw. Tfd-Arbeit erreicht werden kann/soll. Auch Diskussionen um Ästhetik und/oder Pädagogik als Ausrichtung einer Theaterarbeit wurden in diesem Zusammenhang schon genannt.

Die Darlegungen des Für und Wider einer Aufführung als Ziel oder sogar Zwang von sozialer Theaterarbeit, scheint erst einmal innerhalb der Theaterpädagogik eine große Rolle, bei Tfd jedoch fast keine Rolle zu spielen. Vielmehr scheinen Aufführungen bei Tfd sogar meist das Projekt an sich darzustellen. Somit werden diese von vornherein mit eingeplant.³⁴²

Doch wie sich in der Literatur zur Theaterpädagogik zeigt, gibt es verschiedenste Argumente dafür, die Option ohne Aufführung zu arbeiten mitzudenken. Ein Für und Wider des Anspruchs einer Aufführung könnte somit möglicherweise auch für Tfd-Projekte interessant sein. Broich geht für die

³⁴² Vgl. S.52 in dieser Arbeit

Theaterpädagogik davon aus, dass gerade bei zeitlich begrenzten Projekten von einer Aufführungszentriertheit gesprochen werden kann.³⁴³ Möglich wäre wohl aber auch eine Vorgehensweise, wie es Felicitas Schlette bei einer Ausbildung erlebt hat. Sie schreibt: „Ein theatralisches Endprodukt kann, muß aber nicht Ziel der Auseinandersetzung sein. Die Forschung – der Prozeß - kann das Ziel sein.“³⁴⁴ Auch erwähnt sie die Möglichkeit anderer Öffentlichkeitsdarstellungsformen wie Ausstellungen und Dia-Vorträge. Schlette schreibt hier zwar nicht explizit über Theaterpädagogik, doch scheint die Ausbildung, die sie beschreibt, sehr wohl in eine theaterpädagogische Richtung zu gehen und damit habe ich sie auch hier als Referenz gelten lassen. Hier kommt zusätzlich gut das in dieser Arbeit schon angesprochenen prozesshafte Denken zum Vorschein, welches somit einer Aufführungszentriertheit scheinbar gegenüber steht. Göhmann versucht diese Sichtweisen zu vereinen, in dem er Produkt (Aufführung) und Prozess als gleichwertig beschreibt:

Immer wieder zeigt sich in Veröffentlichungen zur Theaterpädagogik, daß entweder dem Produkt oder dem Prozeß der Vorrang eingeräumt wird; dieses ist sicherlich nicht der richtige Weg, sinnvoll ist es, zu erkennen, daß zwischen beiden Arbeitsweisen ein Zusammenspiel notwendig ist, wenn auch zu Beginn der gesamten Arbeitsphase der prozeßorientierte und am Ende (im Hinblick auf eine Aufführung) der produktorientierte Weg dominiert.³⁴⁵

Dieser Wunsch Göhmans nach einem Zusammenspiel und nicht nach einer Ausdifferenzierung und Festlegung auf das Eine oder das Andere, scheint auch von anderen AutorInnen geteilt zu werden. So wird im Tagungsband *Geschichte(n) der Theaterpädagogik* die Diskussion, ob es eine Aufführung am Ende einer theaterpädagogischen Arbeit geben sollte und ob Theaterpädagogik insgesamt den Schwerpunkt auf den Prozess oder das Produkt legen sollte, als unnötig beschrieben.³⁴⁶ Und auch Birgit Klosterkötter-Prisor sieht die Chance eher in der erwähnten Mischung von Prozess und Produkt: „Theaterpädagogik hat die Chance, sich in dieser Spannung zwischen Prozeß und Produkt, zwischen Selbsterfahrung und Schauspielkunst frei zu bewegen, häufig im Gegensatz zur Arbeit am Produkt orientierten Amphitheater“ von Stadt und Land.“³⁴⁷ Hier wird somit darauf hingewiesen, dass gerade das Zusammenspiel von Selbsterfahrung einerseits und Erarbeitung eines Produktes gemeinsam mit Anderen, das Potential von sozialer Theaterarbeit ausmachen könnte.

Innerhalb der Literatur zu Tfd wird diese Diskussion, wie schon angesprochen, nur am Rande aufgegriffen. Doch der erwähnte Schwerpunkt auf Aufführungen lässt sich einmal dadurch erkennen,

³⁴³ Vgl. Broich 2010, S. 26

³⁴⁴ Schlett 1994, S. 128

³⁴⁵ Göhmann 2004, S. 238

³⁴⁶ Zimmer 1993, S. 244

³⁴⁷ Klosterkötter-Prisor 1994, S. 68

dass über die Inhalte der Workshops, sowie über Vorbereitungen zu Aufführungen wenig bis gar nichts geschrieben wird. Die Aufführungen selber, sowie die Texte zu diesen wurden jedoch des Öfteren recht detailliert festgehalten und analysiert. Auch wird, wie im Kapitel Tfd fest gehalten, oftmals darauf Wert gelegt, dass möglichst ein großes Publikum anwesend ist. Hier liegt die Vermutung somit nahe, dass es lediglich um die Aufführung und ihre Reichweite geht. Somit scheint der Hauptfokus bei Tfd eher auf das Produkt gelegt zu werden.

Nur wenige schreiben, wie Okagbu, dass sie den Schwerpunkt ihrer Arbeit mehr auf den Prozess, als das Produkt legen oder legen wollen. Okagbu beschreibt dies im Vergleich zur Vorgangsweise der Theatre Unit in Ghana beziehungsweise der Regierung:

The key difference between my conception and approach and that of the Theatre Unit and the government was that my emphasis was on the process of theatre itself and the possibilities contained in it as opposed to the end product which is the performance with a developmental theme or message embedded in it.³⁴⁸

Weiters stellt sie Vermutungen an, warum besonders im Zusammenhang mit Regierungsprojekten eine Prozessorientierung nicht erwünscht sei:

I was guided by the basic conviction that, for all its protestations of wanting development and freedom for the masses of deprived people in Ghana, the government might in reality be scared of the possible anarchy and chaos which a critical consciousness developed through an education or theatre process that is not a one-way process of mass indoctrination can give rise to.³⁴⁹

Ersichtlich wird hier auch, dass der Schwerpunkt auf eine Produkt- oder Prozessorientierung, sowie die Art der Aufführung eine Rolle in Hinblick auf die jeweilige Vorstellung von Bildung spielt. Geht eine Theaterpädagogin oder ein Tfd-Praktiker von der Auffassung aus, der Mensch müsse ausgebildet werden und wird zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt fertig ausgebildet sein, so wird sicher ein anderer Schwerpunkt gewählt, als wenn, wie beispielsweise bei Göhmann von „notwendigen Umwegen des Erfahrungsmachens“ ausgegangen wird.³⁵⁰

Wie angedeutet, ist im Tfd-Bereich Osita Okagbu eine der wenigen AutorInnen, die überhaupt über die hier dargestellte Diskussion schreibt. Dabei erwähnt sie hinsichtlich vieler Tfd-Umsetzungen die Gefahr von Ad-hocism³⁵¹, sowie das Problem, dass besonders die Zuschauer durch fertig gelieferte Stücke in ein Konsumverhalten gedrängt würden und somit keine Partizipation entstehen könne.³⁵² Aus ihrer Sicht wäre auf Grund dieser Gefahren ein Fokus auf den Prozess und somit auf das

³⁴⁸ Okagbu 1998, S. 25

³⁴⁹ Ebd., S. 25

³⁵⁰ Göhmann 2004, S. 54 weiteres zum Verständnis von Bildung im Kapitel 4.2.6.

³⁵¹ Gemeint ist damit wohl das Eingehen auf jeweils aktuelle Probleme der Gruppe, des Dorfes etc.

³⁵² Vgl. Okagbu 1998, S. 38

Spiel sinnvoller, als die Konzentration auf eine Aufführung.³⁵³ Es ginge in Folge bei einer Schwerpunktlegung auf den Prozess darum, zu lernen, immer offen für Veränderungen zu bleiben und Unterbrechungen vor, während und nach der Aufführung zuzulassen. „De-emphasizing the end product therefore, [...] draws attention to the process which the participants are going through, especially the creative potentiality inherent in the play ambiance within which the theatre process is framed and pursued.“³⁵⁴ Diese Möglichkeiten, die sich aus einer Konzentration auf Erlebnisse der Spielenden, sowie auf das Spiel und nicht die Aufführung ergeben, werden in der Literatur über Theaterpädagogik häufig angesprochen, im Zusammenhang mit Tfd aber kaum. Die Nicht-Erwähnung dieser Möglichkeiten lässt, wie oben erwähnt, jedoch genauso Vermutungen darüber zu, welche Vorstellungen von Bildung und/oder Entwicklung mit Überlegungen in dieser Richtung zusammen hängen könnten. Mehr zu diesen Themen findet sich in den dazu gehörigen Kapiteln. Besonders mit dem Begriff und der Vorstellung von Bildung hängt weiters auch immer wieder die Frage nach der „idealen“ Gesellschaft zusammen. Wenn in Bezug hierzu von einer Art gebildetem Endzustand, wie er vorher schon kurz angesprochen wurde, ausgegangen wird, bedeutet dies meist eine Kopplung mit der Vorstellung von einer Art besserem Handeln, das sich an einer Wahrheit orientiert. Aufbauend auf diese Auffassung kann es Sinn machen, den Hauptfokus auf eine möglichst „wahre“ Aufführung mit für den Alltag hilfreichen Informationen zu legen, um dem Publikum die Wahrheit, sowie das richtige Handeln im Zuge dieser zu vermitteln. In diesem Fall kann von einer handlungsmotivierenden, produktorientierten Aufführung gesprochen werden.³⁵⁵

Wird jedoch davon ausgegangen, dass es keinen solchen perfekten Endzustand geben kann und das Individuum - und damit auch die gesamte Theaterarbeit - als „Work in Progress“ gesehen wird, sei es, nach Göhmann wichtiger, alle Beteiligten in sämtliche Planungen, Entscheidungen und Vorgänge bestmöglich mit einzubinden.³⁵⁶ Doch neben Okagbu lassen sich lediglich bei wenigen AutorInnen Aussagen, wie die folgende finden, in denen ersichtlich wird, dass auch im Tfd-Bereich ähnliche Verständnisse, wie das von Göhmann existieren. „If Tfd and ist related forms are always in a real sense `works in progress`, then, for the practitioners involved, it is also true that [...] the self, too, is a work in progress, and this casts a particular light on our understanding of what we mean by `empowerment`.“³⁵⁷

³⁵³ Okagbu 1998, S. 39

³⁵⁴ Okagbu 1998, S. 40

³⁵⁵ Vgl. u.a. Hoppe 2003, S. 120

³⁵⁶ Göhmann 2004, S. 238

³⁵⁷ Boon/Plastow 2004, S. 5

Als zusätzliche Frage innerhalb der Prozess-Produkt-Debatten möchte ich hier noch kurz darauf eingehen, welche Rolle hierbei auch die Vorstellungen über TfD und die Auswirkungen von diesem, spielen. So wurde in den vorigen Kapiteln die Frage angesprochen, ob der Theaterprozesses oder auch die Aufführung als eine Art Probehandeln für die „reale“ Welt dienen soll. Wrentschur schreibt hierzu:

Das szenische Spiel regt die „grenzüberschreitende“ Vorstellungskraft an. Es ist möglich, Wünsche und Ideen nach einer veränderten Realität durchzuspielen, im Theaterspiel können Entwürfe für ein befreites Leben erprobt und Angebote von Spielräumen für Lebenswünsche geschaffen werden.³⁵⁸

Dieser Ansatz, sowie die Diskussion darüber, findet sich jedoch wie beim genannten Zitat eher innerhalb der Diskussionen über Theaterpädagogik wieder. Durch die schon mehrmals angesprochenen festen Absichten hinter TfD-Projekten, die Lebensbedingungen der Teilnehmenden, sowie, beziehungsweise vor allem, der Zuschauenden zu verbessern, steckt der Anspruch, eine Probehandlung für die Wirklichkeit darzustellen, meiner Ansicht nach jedoch ganz von allein in den meisten Konzeptionen von TfD-Projekten. Unterschiedlich ist hier allerdings der Einsatz der Methoden. Bei den TfD-Einsätzen, bei denen die SchauspielerInnen von Außen kommen, findet meist kein direktes Probehandeln statt. Anders sieht es beispielsweise bei Forum-Theater-Aufführungen aus. Bei diesen Aufführungen wird ein Konflikt angespielt und die ZuschauerInnen können eine oder mehrere Figuren der Szene ersetzen, um so neue Lösungsmöglichkeiten direkt auf der Bühne auszuprobieren. Hier findet somit nicht nur eine verbale Diskussion statt, bei der meiner Ansicht nach nicht von Probehandeln oder von einem Training für den Alltag gesprochen werden kann.

4.1.2. Thema Soziales Handeln

Dieses angesprochene Training oder Empowerment für den Alltag, wie es oft heißt, wird im Zusammenhang mit Theaterpädagogik und TfD weiters meist im Zusammenhang mit dem Begriff des sozialen Handelns oder in Verbindung mit dem angestrebten social change angesprochen. Um eine weitere Zusammenführung der Diskussionen bei TfD, sowie Theaterpädagogik, hinsichtlich dieses Aspekts fest halten zu können, möchte ich deshalb an dieser Stelle auch gleich auf diese Bezeichnungen und die Verwendung dieser in den unterschiedlichen Texten eingehen.

³⁵⁸ Wrentschur 2004, S. 85

Im Zusammenhang mit Tfd wird meist davon ausgegangen, dass entweder durch Informationsweitergabe durch eine Aufführung ein für die Gesellschaft besseres Handeln entstehen kann oder aber es wird von einer Art Befreiung von Unterdrückung und der Entwicklung von veränderten Sichtweisen auf das eigene Leben ausgegangen, die in Folge zu sozialem Handeln führen (können). Selbstbefreiung spricht Bidlo auch für die Theaterpädagogik an:

[...] Theaterpädagogik [ist] Befreiung; Befreiung von gesellschaftlich manifestierten Grenzen und Schranken des Körpers, seines Ausdrucks, der Stimme, der Sinne, der Emotion, des ganzen Menschen. Mit der Selbstauseinandersetzung, die sich allerdings nicht in der Isolation, sondern in der Gemeinschaft einer Gruppe, eines Ensembles vollzieht, kann eine neue Sicht auf die Welt und darin enthalten, eine neue Sicht auf das eigene Leben, die eigene Persönlichkeit hervorgerufen werden. Grenzen und Schranken werden verschoben oder aufgehoben, weil die andersartige Erfahrung im Theaterspiel auf die Existenz solcher Grenzen verweist, ihre persönlichkeitsbehindernden Aspekte verdeutlicht und im ästhetischen Prozess eigene Potentiale wachruft, die auch in der Realität des Alltags zu einem selbstbestimmteren und vollständigeren Leben führen. Die Entdeckung dieses eigenen schöpferischen Potentials kann die Vorstellung gebären, dass das Leben selbst anders gestaltbar und diese Vorstellung auch umsetzbar ist.³⁵⁹

Es lässt sich nur vermuten, dass AutorInnen hinsichtlich Tfd von ähnlichen Verständnissen ausgehen (könnten), wenn von social change, wie bei Breitinger beispielsweise, die Rede ist: „Traditional forms of performance emphasize the continuity of social and cultural norms, while Theatre for Development aims at effecting social change.“³⁶⁰ Hier wird ein Hinterfragen oder Außer-Kraft-Setzen von sozialen und kulturellen Normen angesprochen, ansonsten wird aber nicht deutlich formuliert, was es mit social change und den Möglichkeiten des Theaters hierauf bezogen auf sich hat.

Davon ausgehend denke ich, dass Aussagen, wie die vorige von Bidlo, sowie Theorieansätze, wie von Schulz beispielsweise, hilfreich für die Entwicklung klarer Vorstellungen von social change im jeweiligen Zusammenhang mit Tfd-Einsätzen sein können.

Schulz geht es um die Frage, inwiefern innere menschliche Entwicklungen, also psychologische Veränderungen, zu einer veränderten äußeren Handlung führen können.³⁶¹ Und da, wie angesprochen Tfd oftmals auf die Veränderung von äußeren Handlungen angelegt ist, macht es Sinn, sich mit der Frage zu befassen, wie es überhaupt zu Handlungen kommt und durch was diese beeinflusst werden (können).³⁶² Nur so könnten meiner Ansicht nach die vorherrschenden Kritiken an einer zu hohen Erwartung an Handlungs- und damit Gesellschaftsbeeinflussung durch Tfd unterlegt, beziehungsweise widerlegt, werden, oder aber ab absurdum geführt werden, sollte klar werden, dass eine

³⁵⁹ Bidlo 2006, S. 156

³⁶⁰ Kaahwa 1999[u.a.], S. 210

³⁶¹ Vgl. Schulz 2003, S. 27

³⁶² Vgl. zur Weiterführung Schulz 2003

solche Beeinflussung, wie sie oft erwünscht wäre, ausgeschlossen werden kann.

Kritik an zu hohen Erwartungen an die Theaterarbeit finden sich auch bei der Theaterpädagogik. Hier geht es allerdings eher um Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Ausbildung von Selbstbewusstsein oder allgemein bestimmter Fähigkeiten, wie es im Kapitel Theaterpädagogik schon angesprochen wurde. Hier stehen diese Schlüsselkompetenzen, wie sie genannt werden, meist in Zusammenhang mit der Vorbereitung für das Arbeitsleben, welches allerdings mindestens für den deutschsprachigen Raum wiederum genauso als Voraussetzung für bessere Lebensbedingungen herangezogen werden kann. Genau wie bei TfD wird somit ein bestimmter Projektausgang (die Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten) erwartet. Welche dieser Schlüsselkompetenzen erlernt werden sollen, bzw. im Falle von TfD, welche Handlungsveränderungen erreicht werden sollen, hängt, wie sich herausgestellt hat, meist mit den ausführenden Institutionen und Menschen zusammen. Und letztendlich schreiben auch Breitinger und Mbowa, dass es umso weniger Sinn mache, von einem linearen Input-Output Denken auszugehen, je weniger die Teilnehmenden die Möglichkeit gehabt hätten, selber im Prozess mitzugestalten:

Therefore, it is quite important, whether conception, performance, implementation are locally designed by the people concerned - the intended beneficiaries of the project - or whether the idea for the play and the project was conceived externally, somewhere in a government office or in an international aid organisation, and the local people are just watching a performance, and later on, become recipients of the project benefits - if any.³⁶³

Somit ist neben der offenen Frage, ob überhaupt von einer linearen Zielvorstellung- und damit verbunden - mit einer veränderten Handlungsweise teilnehmender Individuen ausgegangen werden kann, auch die Frage zu stellen, von wem oder wie solche Inputs überhaupt kommen können oder sollten. Dies ist ein Thema welches sicher mehr Platz beim TfD einnehmen sollte.

Innerhalb der Literatur über Theaterpädagogik wird dieses Thema letztendlich auch immer wieder im Zuge von Diskussionen um die Ausbildung von TheaterpädagogInnen angesprochen, aber dazu später.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die Erwartungshaltung in Bezug auf soziales Handeln oder *social change* zu sprechen kommen, welches aber ebenso mit dem Bild der Theaterpädagogin bzw. des TfD-Praktikers zusammenhängen könnte. Denn, so schreibt Schäfer-Remmle im *Sammelband Geschichte(n) der Theaterpädagogik*, durch zu viel Druck und Anweisungen von Außen (in-

³⁶³ Breitinger/Mbowa 1994, S. E14f.

nerhalb der Planung und durch die Leitung selber) würde oftmals die Chance, durch das Theatrale selber Handlungskompetenzen zu erlangen, reduziert. Das Theatrale an sich scheint Schäfer-Remmle somit schon als Möglichkeit zur Bewusstmachung und Gewinnung von Handlungskompetenzen. Sie geht sogar soweit, Theaterpädagogik als grundlegenden Teil von Bildung zu bezeichnen:

Bewusstes Ausarbeiten einer Rolle mit und über die Anteile der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Erlebens bietet die Chance einer Persönlichkeitsbildung, die sich vom Klischee distanziert. Ein mehr an Wissen um sich selbst ist jedoch die Voraussetzung für ein Mehr an Handlungskompetenz für alltägliches Leben. Theatralisches Spielen, von ausgebildeten Theaterpädagogen angeleitet, ist somit mehr als ein pädagogisches Hilfsmittel, es ist ein grundlegender Teil von Bildung.³⁶⁴

Und auch Wrentschur sieht die Verbindung zwischen Bewusstmachung und Handlung: „Die Bewusstmachung ist die Vorstufe zur Aktion, zur Veränderung der eigenen Situation und zum gesellschaftlichen Eingreifen.“³⁶⁵ Somit scheint in den Augen einiger AutorInnen sehr wohl die Möglichkeit zu bestehen, durch Theaterarbeit Handeln zu beeinflussen, doch inwieweit dieses planbar und von vornherein zu erwarten sein sollte, bleibt als Frage offen.

Da hinsichtlich Tfd-Projekten nicht viel in diese Richtung geforscht wurde, ist die vorher angesprochenen Kritik an linearen Verfahren und Input-Output-Vorstellungen somit angebracht. Da meist innerhalb der Entwicklungspolitik jedoch von konkreten umzusetzenden Zielen ausgegangen wird oder für die Financiers ausgegangen werden muss, sollte dieses Thema unbedingt weiter diskutiert werden. Interessant wäre in dieser Richtung, sich beispielsweise Texte aus den verschiedenen Entwicklungsparadigmen und Zeiträumen anzuschauen, da auch hier teilweise darauf eingegangen wird, dass sich Handlungen der Menschen durch entwicklungspolitische Projekte nicht verändern, allerdings wird dies meist als Negativbeispiel angeführt, so scheint es.

4.1.3. Methode/Mensch

Da es so oft um eine zu erreichende Zielvorstellung bei der Tfd-Arbeit, aber auch beim theaterpädagogischen Arbeiten geht, habe ich an dieser Stelle die Überschrift Methode-Mensch gewählt, um mich hier mit der Frage zu beschäftigen, wann die Methode oder der Mensch mehr im Vordergrund steht (oder stehen sollte). Einerseits ist dieses Thema schon bei der Prozess-Produkt-Debatte angedeutet worden, denn wenn ein Fokus auf die Aufführung und die Übermittlung von Informationen oder Handlungsweisen etc. durch diese gelegt wird, scheint es mehr um die Methode, als die Men-

³⁶⁴ Schäfer-Remmle 1993, S. 23

³⁶⁵ Wrentschur 2004, S. 52

schen im Arbeitsprozess zu gehen. Auf der anderen Seite spielt das Thema der Planbarkeit hier eine Rolle.

Als ich schon mehrere Jahre an Workshops und Arbeiten rund um die Methoden des Theaters der Unterdrückten teilgenommen hatte und es darum ging, auch selber Workshops anzuleiten, tauchten für mich persönlich immer wieder Widersprüche bezüglich des Erlernens von Methoden und Techniken auf. So versuchte ich die Methoden immer besser zu lernen, gleichzeitig jedoch durch die Workshops immer wieder selber Teil von meinen eigenen und von Gruppenerfahrungen zu bleiben. Ich wollte sämtliche Techniken und Übungen selbst ausprobieren, um ähnliche Erfahrungen gemacht zu haben, wie die Teilnehmenden in meinen Workshops. Wenn ich nun also eine besondere Erfahrung hatte, konnte ich der Frage danach, wie die Leitung passierte oder passieren sollte, nicht mehr so viel Aufmerksamkeit schenken. Und wenn ich versuchte, die Leitungsstile von anderen WorkshopleiterInnen mitzubekommen, steckte ich in dieser Beobachtung oft mehr drinnen, als in den eigenen Erfahrungen. Letztendlich kam ich für mich zu der Erkenntnis, dass es immer einen Mittelweg zwischen dem Vermitteln der Methode und den eigenen Erfahrungen auch als Leiterin braucht und beide Dinge wichtig sind.

Im Kapitel über Tfd wurde beschrieben, wie viele verschiedene Möglichkeiten es zu geben scheint, Tfd-Praktikerin oder Facilitator zu werden, eine Gruppe zu gründen oder lediglich teilzunehmen an Workshops und/oder der Aufführung. Es variiert damit auch die Schwerpunktsetzung auf Erfahrungen machen, auf Training und Vorbereitung für eine Aufführung oder auf das Erlernen von bestimmten Theatermethoden, um mit Hilfe dieser in Zukunft als Gruppe kommunizieren zu können. In Hinblick auf die verschiedenen Schwerpunkte ist es meiner Ansicht nach wichtig, sich mit den Fragen auseinanderzusetzen, wie viel FacilitatorInnen lernen müssen, um Methoden weitergeben zu können und wie viel eigene Erfahrungen sie hierfür selbst schon mit den Methoden gemacht haben sollten. Außerdem sollte jedeR sich fragen wie viel Wissen und Erfahrung es dann wiederum braucht, um nicht in eine lineare Kommunikation zu verfallen, in eine Art Vortrag in Bezug auf die Methoden. Keinen Sinn macht hier eine Festlegung, da die Ausbildung oder Weitergabe von Methoden immer abhängig von der Art des Tfd, sowie von den Menschen, die mit diesem Arbeiten wollen oder sollen, ist. Besonders, wenn es darum geht, Menschen Tfd als Kommunikationsmittel anbieten zu wollen, muss eine Weitergabe dieser Möglichkeit meiner Ansicht nach flexibel bleiben, doch Überlegungen in diese Richtungen können sehr wohl hilfreich sein.

Einige Anregungen zu Forschungen in diese Richtungen könnte die Theaterpädagogik liefern. Es lassen sich hier beispielsweise Überlegungen dazu finden, welche Rolle das Individuum bei der Rollenerarbeitung und der Inszenierung einer Aufführung spielt oder spielen sollte. TheaterpädagogInnen setzen sich oftmals mit Sichtweisen auf das Schauspielhafte und damit auch mit verschiedenen Rollenverständnissen auseinander. Schulz hat sich beispielsweise mit der Geschichte dieser Auseinandersetzung und dem Wandel der Verständnisse von Schauspiel auseinandergesetzt.³⁶⁶ In Zusammenhang damit steht die Frage nach dem Einfluss der SpielerInnen auf Charakter innerhalb von Stücken, die auch immer wieder in Bezug auf professionelles Theater gestellt wird und innerhalb der verschiedensten Schauspieltheorien anders beantwortet wird.³⁶⁷

Diese Frage scheint nicht so wichtig, umso mehr improvisiert und nicht von vorgefertigten Texten ausgegangen wird. Doch bei Tfd-Stücken, die geschrieben wurden oder werden oder auf ein Thema hin entwickelt werden, könnte die Frage danach, wie viel eigene Biografie sowie eigene Erlebnisse der jeweils Teilnehmenden, Befragten oder Zuschauenden in die entwickelten Figuren mit einfließen, eine Rolle spielen. Zwar wurde auch in dieser Arbeit schon fest gestellt, dass die Stücke oft auf biografischen Angaben aufbauen, jedoch wird meist nicht mehr darauf eingegangen, wieso auf eine bestimmte Weise gearbeitet wurde.

Aus meiner Erfahrung des TdU habe ich die Vermutung, dass je mehr persönliche Verbindungen miteingebracht werden, die Charaktere eines Stückes auch umso komplexer und vielschichtiger werden. Somit würde der Versuch, deutlich „gute“ und „schlechte“ Figuren, wie sie teilweise bei Tfd-Stücken auftauchen sollen, wesentlich schwieriger werden. Insgesamt würde die Arbeit jedoch mehr an den Menschen, als an den Methoden orientiert sein.

Insbesondere bei Stücken, deren Thematik schon vor der eigentlichen Inszenierung festgelegt wurde, stellt sich die Frage, für wen die Methode Tfd eingesetzt wird: Für die ZuschauerInnen und/oder die SpielerInnen? Wenn diese Frage nicht klar beantwortet werden kann, kann meiner Ansicht nach auch die Art der Stückentwicklung sowie der gesamte Hintergrund und die Durchführung eines Tfd-Projekts schwerlich hierfür ausgelegt werden.

Auch sollte geklärt werden, mit welchen Vorüberlegungen Teilnehmende angesprochen oder sogar ausgesucht werden. Hier wurde im Kapitel Tfd aufgezählt, um wen es in den verschiedenen Projekten gehen soll. Doch Überlegungen aus der Theaterpädagogik hinsichtlich Zielgruppenthematiken

³⁶⁶ Vgl. Schulz 2003

³⁶⁷ Vgl. hierzu u.a. Hentschel 2010

und auch allgemeinere Kritiken an verschiedensten EZA-Projekten hinsichtlich der Zielgruppenauswahl tauchen innerhalb der Literatur über Tfd wenig bis gar nicht auf. Aber schon allein die Überlegung bezüglich einer zu starken Pädagogisierung von Theater könnte auch im Tfd-Bereich Diskussionen aufwerfen. Hier ein Beispielzitat von Jörg Richard zu dieser Thematik in der Theaterpädagogik:

Aufgefallen in der bisherigen theaterpädagogischen Diskussion ist mir, daß mit dem ausführlichen Beschwören der Defizite der sogenannten Betroffenen (Teilnehmer von theaterpädagogischer Arbeit), der Theaterpädagoge sich drückt vor der Auseinandersetzung mit sich selbst; daß mit der Übernahme von Theateransätzen eines Stanislawski, Brecht, Grotowski, Artaud, Boal, aber nur als Methode, diese jede theatrale Grundlage verlieren und zu pädagogischen Techniken verkümmern.³⁶⁸

Wenn wir aus diesem Blickwinkel Texte über Tfd-Projekte anschauen, so scheint die Theaterarbeit hier oftmals zu dieser Technik zu verkümmern, vor allem wenn Tfd als austauschbare Methode oder als Teil eines Projektes mit sehr genauen Zielvorstellungen zum Defizitabbau benutzt wird. Die Menschen werden dann oftmals nicht mehr als Individuen mit ganz eigenen Bedürfnissen, Zielen und auch schon bestehendem Wissen und Kenntnissen gesehen. Es wird vielmehr das auszubügelnde Defizit in den Vordergrund gestellt.

Somit sollte die Frage wohl danach ausgerichtet werden, wie viel Methode der Mensch und wie viel Menschlichkeit die Methode verträgt. Interessant ist hierzu das folgende Zitat von Matzdorf zitiert nach Schulz:

Mit diesen latenten Phantasien ist die Dichotomie des „Entweder-Oder“ aufgezümt: entweder humane Einstellung oder Methode als Herrschaftsinstrument (...). Wo allein oder vorwiegend Einstellung und Haltung Grundlage des Handelns sind, führt das zu Dominanz von Gesinnung und Grundsätzen, leistet dem Subjektivismus Vorschub und findet sich mit Ineffektivität ab, weil auf eine methodisch verlässliche Struktur der dynamisch prozeßhaften Vorgänge verzichtet wird. Im Extremfall (!) münden Einstellungen ohne Methode in Gesinnungszwang. Methoden ohne Einstellung machen den Menschen zur Sache bzw. zum Manipulationsobjekt.³⁶⁹

4.1.4. Unvorhersehbarkeit

Das teils vorherrschende Festklammern an der Methode als Technik scheint - wie auch schon einige Male angesprochen - oftmals an der Angst vor der Unplanbarkeit von Abläufen zu liegen. Bei Diskussionen die Theaterpädagogik betreffend, gibt es jedoch Argumente dafür, dass gerade ein großes Maß an Offenheit für Unvorhersehbares einen sinnvollen Theaterprozess ausmacht. Ich denke die-

³⁶⁸ Richard 1993c, S. 164

³⁶⁹ Matzdorf zit. Nach Schulz 2003, S. 221f.

ses Argument lässt sich auch darauf hin halten, als dass generell verschiedenste Individuen am Prozess teilnehmen und deshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Richtung und die Thematiken im Vorhinein festgelegt werden kann, da die Menschen an sich sicher jeweils andere Vorstellungen und Bedürfnisse haben. Im Tfd-Bereich kritisieren viele, dass durch vorgegebene Themen und durch die Beeinflussung von GeldgeberInnen Offenheit dem Prozess und den Individuen gegenüber unmöglich gemacht würde.³⁷⁰ So stellt sich einmal die Frage nach der Notwendigkeit von Offenheit und Unvorhersehbarkeit des Prozesses und des Wie der Umsetzung einer solchen Offenheit.

Beim Thema Theaterpädagogik wird in diesem Zusammenhang oft die Wichtigkeit von Spielen diskutiert. Spiele haben meist lediglich einen Umriss an Regeln, sind aber ansonsten veränderbar. Das heißt, alles was im Rahmen dieser Regeln abläuft, ist veränderbar und offen und oftmals entstehen gerade durch unvorhergesehene Dinge neue Spielregeln oder ganz neue Spiele.³⁷¹ So gesehen scheint es, dass durch einige Regeln trotzdem Offenheit erlangt werden kann.

Bei der Frage nach den Grenzen von offenen Prozessen findet sich nicht viel innerhalb der Literatur. Es wird jedoch deutlich, dass bei aller Bereitschaft für neu aufkommende Dinge ein gewisser Schutz gegen Überforderung von Teilnehmenden und FacilitatorInnen, in welcher Art auch immer, möglich sein muss. Gerade im Rahmen von Tfd-Projekten, bei denen FacilitatorInnen von außen - vielleicht auch aus ganz anderen Regionen - kommen, sollte dies mitbedacht werden.

Generell heißt Offenheit für Unvorhersagbares auch nicht, dass völlige Planlosigkeit bestimmend ist. Aus eigenen Erfahrungen kann ich sagen, dass auch wenn von einer Flexibilität und Offenheit gegenüber den Teilnehmenden im gesamten Prozess ausgegangen wird, meist ein Plan mit Übungen und Spielen mit Bedacht auf die Teilnehmenden ausgearbeitet wird. Im Prozess also beim Workshop selber bleibt dann jedoch die Möglichkeit, dass andere Spiele und Übungen mit eingebaut werden, die gerade sinnvoller für Individuen oder die ganze Gruppe erscheinen. Auch in Bezug auf eine zu inszenierende Aufführung kann diese Offenheit meiner Ansicht nach darin bestehen, für ALLE Themen und auch für verschiedenste Aufführungstechniken offen zu sein, die von den Teilnehmenden selber kommen. Der Facilitator kann in diesem Fall lediglich seine Erfahrungen anbieten und bei Problemen mit Techniken und Vorschlägen zur Seite stehen.

³⁷⁰ Vgl. u.a. Schwarzenberger 1996, S. 21 sowie S. 51, sowie Boon/Plastow 2004, S. 5, Musa 1998, S145, S.83 in dieser Arbeit

³⁷¹ Diese Beobachtung habe ich oft selber im Rahmen von Workshops gemacht. Es kann passieren, dass durch „Missverständnisse“ oder Ähnliches aus geplanten Spielen und auch Übungen völlig neue Spiele werden, die dann wiederum beim nächsten Workshops genutzt werden können.

Die angesprochene Vorausplanung sollte somit genau durchdacht sein. Nach dem, was bisher in diesem Kapitel fest gehalten wurde, könnte es dabei beispielsweise darum gehen, sich als Facilitator und möglicherweise auch die Gruppe der Teilnehmenden schon im Vorhinein mit der Frage zu konfrontieren, aus welchen Idealen, aus welchen Vorstellungen jedeR an diese Arbeit herangeht. Denn wenn Offenheit im Prozess erwartet wird, so sollte wohl auch von vornherein Offenheit über Wünsche und Erwartungen von allen Seiten gewährleistet sein. Dabei ist es ein Unterschied, um welche Art von Gruppe es sich bei der Arbeit handelt. Handelt es sich beispielsweise um eine Gruppe Jugendlicher, die alle von der Schule geflogen sind oder ähnliche tendenziell homogenere Gruppen, so sind die Oberthemen der Theaterarbeit meist besser abzuschätzen als beispielsweise bei einer generationenübergreifenden Arbeit mit einer halben *Community*. Doch auch bei erstgenannter Gruppe können Fragen und Antworten auftauchen, mit denen niemand vorher rechnen kann. Dann heißt es jedoch, sich nicht an der Methode festzuklammern, um möglicherweise sogar das neu Aufkommende in den Anfängen zu ersticken, sondern die Frage ist, wie mit diesem umgegangen werden kann, um es in den gesamten Theaterprozess einbauen zu können.

Doch da innerhalb entwicklungspolitischer Vorgänge oft mit Zielvorstellungen, mit vorgegebenen Themen und festgelegten Zielgruppen, Orten und Zeiten kalkuliert wird, stellt sich besonders für Tfd die Frage, wie viel Offenheit in diesem Apparat überhaupt möglich ist oder erscheint. Im Rahmen von Tfd-Projekten scheint es eher darum zu gehen, eine fixe Methode, eine Didaktik für bestimmte Vorstellungen zu suchen, als dass der Frage nachgegangen würde, wie Prozesse möglichst offen und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden bezogen, gestaltet werden könnten. Meist wird allerdings so getan, als wenn die Bedürfnisse der Zielgruppen sowieso schon klar wären und hierauf bezogen eine bestimmte Methode nur mehr eingesetzt werden müsste, um diese zu erfüllen. Wenn jedoch von dem, was Göhmann und Hentschel über Lernvorgänge im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung beschreiben auch hier etwas Anwendung finden würde, so müsste klar werden, dass es keine fixe Didaktik in dieser Richtung geben kann, da „ästhetisches Bilden als umfassender Bereich der Vermittlung aufgefasst werden sollte. Der dialektische Prozeß von Lehren und Lernen, von Erkennen und Wahrnehmen muß ernst genommen werden, damit Sachverhalte auf dem Gebiet der Ästhetik auch ohne Kontrolle des Vorganges in das Bewußtsein übergehen können, denn ästhetisches Erleben ist nicht lehrbar, sondern lediglich erfahrbar.“³⁷²

³⁷² Göhmann 2004, S. 184

4.1.5. Öffentlichkeit/geschützter Raum

Wenn nun davon ausgegangen würde, dass bei einem Tfd-Projekt Dinge und Themen passieren und angesprochen werden könnten, die nicht vorhersagbar sind, die möglicherweise aus den tiefsten Ecken des individuellen Bewusstseins auftauchen, so stellt sich weiters die Frage danach, wie man für eine solche Erfahrung einen möglichst sicheren Raum schaffen kann. Dieses Thema wird im Gegensatz zu einigen Diskussionen rund um die Theaterpädagogik beim Thema Tfd kaum angesprochen. Dies ist unter anderem deshalb merkwürdig, da angemerkt wird, dass es sogar zu körperlichen Strafen kommen kann, wenn in bestimmten Gebieten mit Theater Kritik geäußert wird.³⁷³ Außerdem wird oftmals von Tfd als Art Probe für den Alltag ausgegangen und gerade für ein Erproben von Neuem und für ein Infragestellen von alten Strukturen und Handlungen kann es meiner Ansicht nach sinnvoll sein, in einem geschützten Rahmen zu agieren. Ob und inwiefern bei den verschiedensten Tfd-Projekten die Möglichkeit besteht, sich in einem geschützten Rahmen auszuprobieren, ohne sich unbedingt der Öffentlichkeit (hier meisten - das Dorf also bekannte Menschen, die Familien) preis geben zu müssen, wird jedoch meist nicht angesprochen. Hier liegt somit wieder die Vermutung nahe, dass es oftmals gar nicht um das Ausprobieren gehen soll, sondern lediglich die öffentliche Aufführung zählt.

Dies wirft somit die Frage danach auf, ob ein sicherer Raum oder eine Veröffentlichung als wichtiger angesehen wird oder besser gesagt, inwiefern überhaupt einer oder beide dieser Aspekte mitgedacht werden. In den Kapiteln zur Theaterpädagogik und zu Tfd wird jeweils angesprochen, inwiefern Diskussionen diese Themen betreffend geführt werden. Einen Kritikpunkt von Broich hinsichtlich theaterpädagogischer Projekte ohne öffentliche Aufführung möchte ich hier noch zusätzlich anführen: Broich schreibt, dass „[der] erhebliche personelle und finanzielle Mitteleinsatz bei öffentlich geförderten Modellversuchen und Modellprojekten des Bundes, der Länder und von überregional tätigen Kulturstiftungen regelmäßig [verpufft] ohne einen öffentlich wahrnehmbaren Erkenntnisgewinn [zu bringen].“³⁷⁴ Broich bringt damit ein, dass es auch um Überlegungen der Sinnhaftigkeit der Projekte generell geht, wenn von Aufführungen oder keinen Aufführungen gesprochen wird. Somit sollten Diskussionen im Zusammenhang mit Tfd aber lediglich noch mehr dazu über-

³⁷³ Vgl. S. 51 in dieser Arbeit.

³⁷⁴ Broich 2010, S 21

gehen, sich genauestens über die Hintergründe der Projekte Gedanken zu machen, um so Vermutungen darüber anstellen zu können, ob eine Aufführung und/oder ein sicherer Rahmen das Wichtigste ist. Es gibt zusätzlich auch die Möglichkeit, beides zu kombinieren. Dies wird bisher lediglich insofern angesprochen, als dass von verschiedensten AutorInnen angeführt wird, wie hilfreich Theater sein kann, um so genannte Tabu-Themen anzusprechen. Bei Argumenten dieser Art bezüglich des Einsatzes von Theater sollte jedoch noch weiter über die Eckpunkte eines solchen Rahmens nachgedacht werden, denke ich.

Meine persönlichen Erfahrungen mit TdU-Arbeit in Österreich haben oft gezeigt, dass das Wohlfühlen innerhalb der Gruppe und das Ausmaß an Druck für eine Aufführung Auswirkungen auf das Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander, sowie zum Workshopleiter haben. Letztendlich wirkt sich dieses Vertrauen oder Misstrauen auch immer auf die Ergebnisse der Arbeit und die Tiefe der ausgearbeiteten Szenen aus. Meist entstanden besonders schöne, besonders tiefe und für das Publikum beeindruckende und/oder lehrreiche Ergebnisse, wenn ein besonders hohes Maß an Vertrauen geherrscht hat. Allerdings gab es auch Workshops, die gerade durch den Druck der bald anstehenden Aufführung zu besonders intensiver Arbeit geführt haben. In jedem Fall gab es allerdings die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen (nur die Gruppe und die Leitung ist anwesend, es gibt einen geschlossenen angenehmen Raum etc.) erst einmal auszuprobieren, bevor es eine Aufführung gab. Nach Göhmann würde diese Möglichkeit, sich auszuprobieren, ohne mit öffentlichen Reaktionen oder Sanktionen rechnen zu müssen, oft erst ermöglichen, Positionen frei gestalten zu können.³⁷⁵ Es könnten Momente und Erfahrungen ausgelebt werden, die in der „sozialen Wirklichkeit“ nicht möglich wären. Pinkert und Meyer sehen diese Abhebung vom Alltag sogar als Voraussetzung für theaterpädagogische Arbeit an.³⁷⁶

Einerseits scheint somit ein sicherer Raum wichtig, andererseits gibt es einige Argumente für eine Aufführung. So wurde schon fest gestellt, dass es bei Tfd oftmals besonders oder zusätzlich um die Kommunikation mit dem Publikum ginge. Das heißt, wenn die Möglichkeit der Teilnahme am Tfd-Projekt nicht von vornherein auch ohne Aufführung gegeben ist, scheint eine öffentliche Präsentation für die Projekte von großer Bedeutung.

Letztendlich ist die Beurteilung über die Notwendigkeit eines sicheren und/oder öffentlichen Raum

³⁷⁵ Göhmann 2004, S. 126

³⁷⁶ Pinkert/Meyer 2006, S. 43

für Tfd-Projekte besonders für mich als Außenstehende schwierig bis unmöglich zu beurteilen. Gerade hier ist es somit lediglich ein Denkanstoß, den ich mit diesen Gegenüberstellungen von Positionen erreichen möchte.

4.1.6. Instrumentalisierung von Theater als Methode

Im Zusammenhang mit dem Thema der Offenheit wird besonders bei der Theaterpädagogik, auch das Thema der Instrumentalisierung von Theater immer wieder angesprochen. So wird von Wrentschur angemerkt, dass der Sinn von Theater verloren ginge, sobald es zu einer Instrumentalisierung käme.³⁷⁷ Aus dieser Kritik heraus scheint auch Hentschels theoretischer Ansatz einer ästhetischen Bildung entstanden zu sein und damit die Ansicht, dass es wichtig sei, gezielt die Besonderheiten des Theaters und des Theaterspielens herauszustellen.³⁷⁸ In der Tfd-Literatur scheint diese Herangehensweise vollständig zu fehlen. Lediglich Verweise auf bestimmte Möglichkeiten, die speziell das Medium Theater, vor allem im Vergleich zu anderen Medien, böte, werden erbracht. Doch von einer tiefergehenden Untersuchung in diese Richtung ist nichts zu bemerken. Und das obwohl viele der Tfd-PraktikerInnen aus dem theatralen Bereich kommen.

Kritikpunkte hinsichtlich der Instrumentalisierung von Theater stehen zumeist in Verbindung mit einer Pädagogisierung von Theater. Deshalb wurde beim Kapitel Theaterpädagogik dieser Teil gesondert behandelt. Beim Theatre for Development steht diese Pädagogisierung wiederum oftmals im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Partizipation der Teilnehmenden an EZA-Projekten. In beiden Fällen kann davon ausgegangen werden, dass die „Um-Zu-Ziele“, wie sie im Kapitel Theaterpädagogik für die 1980er angeführt wurden, auch heute noch präsent sind. Zu diesen Um-Zu Zielen gehören meist wünschenswerte Zielvorstellungen und diese hingen laut einiger AutorInnen, oftmals mit den gerade aktuellen gesellschaftspolitischen und damit oft auch pädagogischen „Problemen“ zusammen.³⁷⁹ Falls das Thema Gewalt an Schulen beispielsweise gerade präsent ist, soll dieses mit Hilfe von Theaterarbeit in Angriff genommen werden. Auch beim Thema Partizipation von ganzen *Communities* geht es bei bei Tfd häufig um aktuelle „Probleme“ und um die Darstellung dieser momentanen oder von außen so bezeichneten Probleme. Hentschel kritisiert diese Sichtwei-

³⁷⁷ Vgl. Wrentschur 2004, S. 23

³⁷⁸ Vgl. hierzu Kapitel 2.6.

³⁷⁹ Vgl. u.a. Hentschel 2010, S. 18

sen auf Theaterarbeit vehement:

Lehrstückpraxis, aber auch die Praxis von Rollenspiel, Planspiel und Aktionstheater bleiben [...] ideologisch befangen, wo sie durch mehr oder weniger expliziten Bezug zur materialistischen Widerspiegelungstheorie lediglich der Aufdeckung bestimmter gesellschaftlicher Gesetzmäßigkeiten dienen. Aus der Vielzahl der möglichen, mit diesen theaterpädagogischen Verfahren zu vermittelnden Erfahrungen werden dann bereits solche ausgewählt, die bestimmte gesellschaftspolitische Zusammenhänge im Medium szenischer Darstellung zu veranschaulichen vermögen. Gleichzeitig werden die ästhetischen Möglichkeiten des Mediums Theater auf ihre abbildende bzw. die soziale Wirklichkeit widerspiegelnde Funktion beschränkt.³⁸⁰

Paris und Paris-Ebert gehen sogar noch weiter in ihrer Kritik, in dem sie meinen, theaterpädagogische Arbeit würde komplett eingenommen, um Anderes einzusparen:

Was als „Kultur von unten“ begann, ist längst von der Kulturbürokratie als billige Ergänzung zum bürgerlichen Kunstbetrieb vereinnahmt: für die „Freizeitgesellschaft“ haben Kulturamtsleiter ehemalige Fabriken, Bahnhöfe und Schachtanlagen der alternativen Kultur eingerichtet, mehr schlecht als recht und nur in braver Selbstaubeutung der (kaum fest eingestellten) „Kulturarbeiter“ machbar. „Hilfe zur Selbsthilfe“ ist nichts fortschrittliches, sondern die Ummantelung eines Sparprogramms.³⁸¹

So wird bei Theaterpädagogik einerseits die Gefahr gesehen, dass Theaterarbeit in diesem Sinne für gesellschaftliche Probleme und ihre Lösungsfindungen verzweckt würde, andererseits wird die Vereinnahmung durch die Kulturszene angeführt. Es würden oftmals, wie u.a. von Hentschel thematisiert, die Spezifika des Mediums Theater nicht mehr genauer betrachtet, sondern Theaterpädagogik würde von vornherein als Heilmittel anerkannt. Diese positive Grundeinstellung ohne nähere Beleuchtung der Möglichkeiten oder Voraussetzungen lässt sich auch beim Thema Tfd feststellen. Vor allem, wenn Tfd als Ersatz für andere Medien als Methode herangezogen wird, geht es meist lediglich darum, ob durch diese Methode „besser“ viele Menschen erreicht werden könnten. So kommt es oft in beiden Bereichen auch zu der im jeweiligen Kapitel beschriebenen Modeerscheinung vom Theatereinsatz. Diese Kritikpunkte wurde aber auch schon in anderen Zusammenhängen angeführt. Bei einer Instrumentalisierung stellt sich nun aber die Frage, mit welchen Motiven eine Instrumentalisierung zusammen hängt und durch welche Vorgehensweise diese passiert. Ist eine Verzweckung für bestimmte Ziele von vornherein geplant oder unwillentlich passiert?

Oft scheint eine Instrumentalisierung mit bestimmten Idealen zusammen zu hängen, diese wiederum können mit dem Wunsch nach Kontrolle verstrickt sein. Den Grad der Instrumentalisierung zu messen scheint jedoch nicht möglich, denn eine Instrumentalisierung - ob geplant oder ungeplant - schließt gute Erfahrungen der TeilnehmerInnen, sowie ästhetische Erfahrungen nicht aus.

Doch liegt eine öffentlich bekannte oder aber auch verdeckte Vorstellung von einer linearen Infor-

³⁸⁰ Ebd., S. 110

³⁸¹ Paris-Ebert/Paris 1993a, S. 13

mationsvermittlung durch Tfd vor, scheint eine Verzweckung beziehungsweise Instrumentalisierung mit dieser einherzugehen. Meist hängt die Informationsvermittlung, wie an anderer Stelle dieser Arbeit festgestellt wurde, mit dem Wunsch nach Handlungsveränderungen zusammen, die wiederum mit Idealvorstellungen einer besseren Gesellschaft zusammen hängen.

Inwiefern eine solche Instrumentalisierung als negativ zu betrachten ist, hängt meiner Ansicht nach erst einmal mit der grundlegenden Frage nach den Beeinflussungsmöglichkeiten von Handlungen anderer Menschen zusammen. Auch dieses Thema wurde an anderer Stelle schon erwähnt.³⁸²

Auch ist in dem Zusammenhang einer Verzweckung spannend, dass einerseits, wie bei Harding erkennbar, auch teilweise mehrere Funktionen von Tfd (erwünscht oder nicht erwünscht) gleichzeitig erreicht werden könnten³⁸³ und dass Kunst nach Hentschel, die sich hier auf Giffhorn bezieht, ganz allgemein auch emanzipationsverhindernd und auch sonst kontraproduktiv sein könne.³⁸⁴ Weiter führt Hentschel das Beispiel von Giffhorn an, in dem er anspricht, dass starke Emotionen wie Wut beispielsweise durch die Theaterarbeit kompensiert und damit abgeschwächt würden, diese Gefühle aber möglicherweise in der „realen Welt“ sehr wohl gebraucht werden könnten.³⁸⁵ Gefährlich könnte meiner Ansicht nach sein, wenn genau eine solche Abschwächung der Gefühle als Ziel angedacht ist, um beispielsweise ArbeiterInnen gefügiger zu machen, oder eben Widerstände von *Communities* gegen EZA-Projekte zu brechen.

4.1.7. Utopie Theater/Theatrale Utopie

Das Brechen von Widerstand, das Vorbereiten auf bestimmte Projekte, der Wunsch nach mehr Partizipation der Zielgruppen und ähnliche Zielvorstellungen von Tfd stehen also oft im Zusammenhang mit Idealen und der Umsetzung dieser. Die Vorstellung, Theater als eine Art Probe für die Wirklichkeit zu verwenden, macht dies am Deutlichsten, denn die Probe sollte hier wohl für eine Art „bessere“ Gesellschaft sein.

Ansichten wie dieser stehen die Vorstellungen einer Theaterarbeit gegenüber, die ohne wünschenswerte Zielvorgaben auskommen kann. Wobei auch hier untersucht werden müsste, ob nicht doch letztendlich immer der Wunsch nach einer besser funktionierenden Gesellschaft oder besser funktio-

³⁸² Vgl. S. 35 in dieser Arbeit

³⁸³ Vgl. Harding 1998, S. 9

³⁸⁴ Hentschel 2010, S. 52

³⁸⁵ Vgl. Hentschel 2010, S. 52

nierenden zwischenmenschlichen Beziehungen mitschwingt. So scheint es jedenfalls bei fast allen Arten von Einsätzen von Theater eine jeweilige Vorstellung von der jetzigen sowie einer wünschenswerten Gesellschaft zu geben. Es scheint der Wunsch, mit Hilfe von Theater Gesellschaft(en)³⁸⁶ zu verändern, weit verbreitet und oft auch offensichtlich. Von solcherart Vorstellungen ausgehend müsste mensch sich nun die Frage stellen, welche Art von Veränderungen jeweils gewünscht werden, WIE diese Veränderung vonstatten gehen sollten und durch oder über oder ausgehend von WEN/WEM Veränderungen stattfinden.

Theater steht und stand immer in Zusammenhang mit der Gesellschaft und ihren Veränderungen, doch eine direkte, nach einigen Meinungen bestenfalls vorgeplante Veränderung, ließe sich wohl kaum nachweisen. Andererseits hält Göhmann fest:

Gelingt es dem Theater, bei seinen Rezipienten ein verändertes Bewußtsein zu erwirken, kann die 'Theorie der Beeinflussung' in ihrer Gültigkeit bestätigt werden. Theater gilt dann als gestaltende Komponente von sozialen Strukturen gesellschaftlichen Lebens. Insbesondere psychosoziale Interpretationen von Bühnenwerken können eine solche Auffassung formulieren, oftmals um den Preis einer künstlerisch-ästhetischen Ausrichtung zugunsten einer direktiven Wirkungsabsicht.³⁸⁷

Göhmann spricht hier von europäischem Theater und dessen ZuschauerInnen, und doch werden die auch auf andere Theatervorgänge übertragbaren Möglichkeiten, wie aber auch Gefahren der Beeinflussung, wie sie auch im Kapitel Instrumentalisierung angesprochen wurden, ersichtlich. Schon bei Schiller wurde Kunst als Mittel zum Zweck, als etwas gutes für die Gesellschaft betrachtet. Letztendlich scheint es mir jedoch fast überheblich, wenn davon ausgegangen wird, dass von einzelnen in der EZA angesprochenen Zielgruppen oder von einzelnen Personen in einem Theaterprojekt auf eine gesamte Gesellschaft geschlossen wird. Es scheint unmöglich, sich eine Vorstellung davon zu machen, welche Konsequenzen einzelne Projekte auf die gesamten Gesellschaft(n) von ganzen Regionen haben könnten. Umso schwieriger wird diese Einschätzung meiner Ansicht nach, je entfernter die jeweiligen PraktikerInnen von diesen Gesellschaft(n) sind, bevor sie das Projekt starten.

Aber auch wenn diese andere Gesellschaft nicht vorausgeplant werden kann - im Sinne einer besseren Gesellschaft - so lässt sich doch festhalten, dass bei Theaterarbeiten immer Begegnungen zwischen Menschen passieren. Möglicherweise sogar zwischen sehr verschiedenen Menschen, die sich

³⁸⁶ Gesellschaften führe ich hier auch als Plural an, da es meiner Meinung nach um verschiedenen Gesellschaften geht.

³⁸⁷ Göhmann 2003, S. 111

sonst nicht begegnen oder begegnen können. Diese Begegnungen passieren, egal ob im Workshop oder bei der Aufführung zwischen SpielerInnen und Publikum. Sie passieren mit einer genauen Planung und einem festgelegten Thema, ebenso wie bei einer offenen Arbeit. Durch diese Begegnungen ist die Möglichkeit gegeben, dass sich innerhalb der Gruppe oder auch eines weiter gefassten Kreises von Menschen etwas verändert. Es können Dinge passieren, die nicht geplant sind oder waren, die in Zukunft aber mit Strukturveränderungen in Zusammenhang stehen könnten. So beschreibt Harding beispielsweise, dass bei einer Post-Aufführungsdiskussion hinterfragt wurde, dass Frauen die Aufgabe des Wasserholens übernehmen müssen. Im Stück selber ging es eigentlich um die Diskussion eines neuen Brunnens.³⁸⁸ Hierdurch wird auch deutlich, dass Themen, auch wenn sie beispielsweise von Regierungen und Financiers möglicherweise als allein stehend betrachtet werden, eigentlich nie alleine, sondern immer in einer größeren Struktur stehen: „The point is that `issues` never exist in isolation. Yet this is how funders and governments appear to want to tackle them.“³⁸⁹

Im Zusammenhang mit idealen Vorstellungen von Gesellschaft, die durch Theaterpraktiken erreicht werden sollen, ist somit mitzubedenken, dass Themen oftmals zu eindimensional gedacht werden. Andererseits steckt wohl auch hinter der Vorstellung, durch Theater diese Strukturen ersichtlich zu machen oder ein „Sowohl-als-auch-Erlebnis“ zu haben,³⁹⁰ die Vorstellung von einer Möglichkeit der Gesellschaftsveränderung. Die Frage nach einer möglichen Instrumentalisierung für die eigenen Zwecke oder Vorstellungen sollte wohl somit bei sämtlichen Einsätzen von TfD aufgeworfen werden.

4.1.8. Facilitator, Theaterpädagoge, Helferlein auf allen Ebenen

In den vorigen Kapiteln zu Theaterpädagogik und TfD bin ich jeweils schon auf die Rolle der Leiter*innen der Projekte eingegangen. Generell scheint, dass die leitenden Personen, die FacilitatorInnen, wie sie häufig bei TfD genannt werden, häufiger in Zusammenhang mit den so genannten bewusstseinsbildenden Formen des TfD genannt werden. Bei anderen Einsätzen von TfD werden zwar teilweise die jeweiligen Gruppen genannt, doch eine nähere Beschäftigung mit der Rolle der aus-

³⁸⁸ Harding 1998, S. 16ff.

³⁸⁹ Boon/Plastow 2004, S. 6

³⁹⁰ Vgl. S. 42 in dieser Arbeit.

führenden Personen findet hier eher nicht statt. Im Zusammenhang mit bewusstseinsbildenden Einsätzen scheinen die Leitungspersonen eine Art Alleskönner darstellen zu müssen um den Job überhaupt machen zu können. Auf ähnlich hohe Anforderungen wurde auch im Kapitel Theaterpädagogik eingegangen.

Bei der Theaterpädagogik wird jedoch insgesamt mehr auf die Rolle und auf Voraussetzungen einer Leitungsperson eingegangen. So wird darauf hingewiesen, dass die Leitungspersonen selber schon das können sollten, was sie den jeweils Teilnehmenden mitgeben wollen. Wenn es also darum geht, alternative Handlungsmöglichkeiten und verschiedene Sichtweisen zu erkennen und mit diesen umgehen zu können, so sollten das die Leitungspersonen als Voraussetzung schon mitbringen. Auch müsste sie selber genauso bereit sein, bisher fremde Perspektiven, Meinungen und Einstellungen aufzunehmen und gegebenenfalls zu übernehmen oder an ihre eigenen, bisherigen Sichtweisen anzupassen. In Bezug auf manche Projekte wird auch erwartet, dass die Leitungspersonen die Möglichkeit, von den Teilnehmenden zu lernen, als genauso real und möglich ansehen, wie die umgekehrte Situation.

Fraglich ist, ob es diese Art von Offenheit bei Personen, die im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit arbeiten, bei TheatermacherInnen in TfD-Projekten und allgemein bei TfD-ProjektleiterInnen oft gibt. Auch die Frage, wie eine solche Offenheit mit den oft strengen Vorgaben von Financiers und Organisationen zusammen passen kann, ist noch offen.

Mit der Rolle der Leitungsperson hängt auch die Diskussion rund um das Thema Partizipation direkt zusammen. Denn gerade in diesem Zusammenhang geht es oftmals um die Frage der (gleichwertigen) Beteiligung, und um Machtverhältnisse. McMillan schreibt in Bezug zu einem Theaterprojekt in Großbritannien, welches im Zusammenhang auch mit TfD genannt wird, das folgende über die Rolle des Facilitators, der für ihn keinen Lehrer darstellen dürfe: "A fundamental condition is that the workshop facilitator is not a voyeuristic observer, but a participant prepared to share himself or herself as subject as much as other members of the group share themselves."³⁹¹ Der Punkt, dass Leitungspersonen von TfD-Projekten auch etwas von den Teilnehmenden mitnehmen und lernen könnten, wird innerhalb der Literatur kaum angesprochen. Somit liegt die Vermutung nahe, dass in diesem Bereich eher die Meinung vertreten wird, wie Hentschel sie als eine Möglichkeit von Kunst-auffassung beschreibt. Es gäbe nach ihr Vorstellungen, dass die vermittelnde Person im Besitz der

³⁹¹ McMillan 2004, S. 62

Wahrheit sei und diese nur noch übertragen müsste..³⁹² Eine solche Sichtweise widerspricht allerdings dem Bild des gegenseitigen Lernens, wie es von Freire beschrieben wird und oftmals scheinbar gedankenlos oder als Propaganda von EZA-Aktiven übernommen wird. Dieser Gedanke entspricht der linearen Informationsübermittlung durch quasi allwissende Personen.

Wenn bei einem bewusstseinsbildenden Tfd-Ansatz erwartet werden sollte, dass die Facilitatorin bereit sein sollte, ihre eigene Einstellung immer wieder in Frage zu stellen und den Willen haben sollte von Anderen lernen zu wollen, so scheint allerdings eine Übertragung auch von anderen Leitungsbildern, die im Kapitel Theaterpädagogik genannt wurden, meiner Ansicht nach nicht sinnvoll. Denn ein Facilitator, der die Organisation und die Leitung übernimmt, für das künstlerische ebenso zuständig ist, wie für die Erfahrungswelten der Teilnehmenden und möglicherweise noch Aufgaben darüber hinaus übernehmen muss, wird schnell einmal an die Grenzen der eigenen Kraft stoßen. Das Einlassen auf Menschen bedarf jedoch viel Kraft. Ohne Kraft kann es auch keine Offenheit gegenüber den Erfahrungswelten der Teilnehmenden geben.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie schwierig es schon allein ist, einen Workshop zu organisieren und gleichzeitig TeilnehmerIn zu sein. Sabei muss die Bereitschaft da sein, immer wieder von der einen Rolle in die Andere zu schlüpfen. Ebenso mühsam kann es sein, wenn das gesamte Projekt von einem selber organisiert wird und gleichzeitig eine entspannte, auf die TeilnehmerInnen eingehende Leitung erwartet wird. Bei einer solchen Doppel- oder Mehrfach-Anforderung kann schnell passieren, dass etwas zu kurz kommt, und oftmals ist es dann der intensive Kontakt mit den Menschen, der jedoch erst dazu führt, gegenseitige Lernerfahrungen zu erreichen. Bei Projekten, in denen wiederum eine strikte Rollenverteilung, vorherrscht, kann es jedoch dazu kommen, dass die unterschiedlichen Erwartungen eine Umsetzung des jeweils Geplanten nicht ermöglichen.

Eine Klarheit in Bezug auf die eigenen Erwartungen, die eigenen Einstellungen gegenüber einem möglichen Ausgang des Projektes sind jedoch, neben der angesprochenen Offenheit, von großer Bedeutung. Ulrike Hentschel beschäftigt sich beispielsweise neben ihrer praktischen Arbeit noch mit philosophischen und theoretischen Ansätzen und wird sich damit auch in Bezug auf die eigenen Vorstellungen verändern. Inwiefern eine solche theoretische Auseinandersetzung notwendig erscheint, wurde an anderen Stellen dieser Arbeit schon hinterfragt. Tatsache ist, dass nicht jede Facilitatorin einen theoretischen, sowie philosophischen Hintergrund mitbringen wird und möglicherweise bedingt durch verschiedenste

³⁹² Hentschel 2010, S. 53

Umstände vielleicht auch nicht immer die Möglichkeit gegeben ist, sich damit zu beschäftigen. Somit bleibt die Frage offen, inwieweit eine solche Beschäftigung mit theoretischeren Fragen als Voraussetzung für FacilitatorInnen gelten sollte und wie Möglichkeiten für diese geschaffen werden könnten. Mit diesen Fragen hängt insgesamt die Frage der Ausbildung zusammen und die schon angeführten Überlegungen, ab wann Methoden, Techniken und Übungen weitergegeben werden können, bzw. wann etwas Theaterpädagogik oder Theatre for Development genannt werden kann. Da es keine Instanz gibt oder geben sollte, die Fragen wie diese allgemeingültig bestimmt, ist es wichtig sich und die Projekte selbst einzuschätzen, sowie über Einschätzungen zu diskutieren. Generell scheint es wichtig zu sein, dass die Arbeit an sich, sowie scheinbar vorausgesetzte Wirkungen, immer wieder von den praktisch arbeitenden Menschen in Frage gestellt werden, ob mit oder ohne theoretischen Background. Bei einer theoretischen Beschäftigung mit der eigenen Arbeit könnte hier beispielsweise der von Hentschel als wichtig erachtete Bezug zum Gegenstand Theater hergestellt werden, in dem die Möglichkeiten und Grenzen von Theater untersucht würden. Einhergehen sollte mit einer Beschäftigung mit dem Gegenstand Theater wohl auch eine Beschäftigung mit der Frage von Entwicklungskonzepten. Besonders die FacilitatorInnen sollten sich meiner Ansicht nach die Frage stellen, mit welchem Konzept von Entwicklung an das Projekt herangegangen wurde und wird und an wen die damit verbundenen Ideen vermittelt werden, bevor es zur Teilnahme kommt. Die gewählte Form von TfD, sowie Entwicklungskonzepte hängen letztendlich stark zusammen. Letztendlich spielt die persönliche Einstellung, sowie die Sichtweise zu den noch genannten Schlüsselbegriffen jeder einzelnen Leitungsperson eine große Rolle für das gesamte TfD-Projekt.

Die Frage jedes einzelnen Facilitators heißt aber nicht nur „Was möchte ich vermitteln?“, sondern auch: „Wie kann es gelingen dieses zu vermitteln?“, also „Was muss selbst dazu getan werden“? Diese Frage wird umso schwieriger, je weniger die Codes und die Aufnahmefähigkeiten der Menschen bekannt sind, mit denen gearbeitet wird. Auch basiert die Aufnahmefähigkeit eines Menschen oft auch auf dem Vertrauen, das die Facilitatorin in die Menschen steckt, mit denen sie arbeitet. Und so schreibt auch Okagbu. „The key [...] I believe is the familiarity and echo of recognition which it excites in the spectators. It is a familiarity or recognition which can only be conducive to participation“³⁹³ Wenn ich diese Überlegung weiter verfolge, gelange ich zu der Ansicht, dass es unmöglich sein kann, Empathie mit Menschen zu haben, denen ich bestimmte Sachen abspreche. Das Absprechen von Bildung, von Wissen usw. passiert jedoch häufig im Vorfeld eines TfD-Einsatzes, wenn davon gesprochen wird Fehler oder Probleme der Teilnehmenden zu korrigieren.

³⁹³ Okagbu 1998, S. 37

Sind Tfd-PraktikerInnen ExpertInnen?

Da mir das Thema der Leitung - und damit auch die Beziehung zwischen Leitung und Teilnehmenden - besonders wichtig für einen positiven Tfd-Einsatz erscheint, möchte ich an dieser Stelle noch einige Details in Richtung ExpertInnentum hinzufügen. Wenn ich die Überlegung aufgreife, FacilitatorInnen könnten Fehler korrigieren, dann müssten FacilitatorInnen aus dieser Sicht mehr wissen oder können, als die Teilnehmenden selber, jedenfalls was die Fehlerbeseitigung angeht. Diese Überlegung führt zu der Frage des ExpertInnenstatus. Ein Thema, welches auf vielen Gebieten eine wichtige Rolle einnimmt. Musa schreibt hierzu, dass diese Frage einen signifikanten Einfluss - auch auf Entwicklungskommunikation allgemein - hätte.³⁹⁴

An dieser Stelle möchte ich jedoch nicht näher darauf eingehen, was Expertentum bedeuten kann, wo dieses herkam und wohin es sich entwickelt, sondern möchte lediglich einige Überlegungen dazu anführen, welche Rolle dieses im Zusammenhang mit Tfd spielt. Meist führt eine Einteilung oder Benennung von ExpertInnen dazu, dass es auch den Gegensatz, die Nicht-ExpertInnen gibt. Wenn davon ausgegangen würde, dass die letztgenannte Gruppe die Teilnehmenden an einem Tfd-Projekt sind, so widerspräche das den Ansätzen von Freire und Boal, die wiederum häufig für Argumentationen im Tfd-Bereich herangezogen werden. Etherthon merkt weiter an, dass Expertise oftmals bedeutet, dass von einem korrekten Weg ausgegangen würde.³⁹⁵ Dieser Gedanke müsse allerdings dekonstruiert werden: "The purpose of such a deconstruction is to transform our understanding of what constitutes expertise."³⁹⁶ Abgesehen von Annahmen einer Expertise oder dem Anspruch, genau diese zu dekonstruieren, lässt sich ansonsten feststellen, dass Fragen darüber, wie ein Facilitator sein und ausgebildet sein sollte, für den Tfd-Bereich wenig bis gar nicht behandelt werden. Eine Ausnahme bilden hier einzelne Texte im Sammelband *African Theatre: Youth*.³⁹⁷ Weiters heißt es in manchen Texten, dass bei Tfd-Leiter_innen oftmals das Wissen über dramaturgisches Arbeiten fehlen würde.

³⁹⁴ Musa 1998, S. 148

³⁹⁵ Etherthon 2006, S. 116

³⁹⁶ Ebd., S. 116

³⁹⁷ Vgl. hierzu Kapitel 3.6.3.

4.1.9. Der künstlerische Aspekt

Innerhalb der Theaterpädagogik spielt das Thema der künstlerischen Ausrichtung von Projekten und Aufführungen eine größere Rolle. Wie im 3. Kapitel festgestellt wurde, wird das Übergehen von künstlerischen Aspekten häufig kritisiert. Es gibt jedoch genauso Kritiken an einer zu großen Wertlegung auf rein künstlerische Produkte.

Ein solches Für und Wider gibt es im Fall von Tfd-Projekten nicht, meist wird diese Diskussion ausgespart oder aber - wie es Harding formuliert - als nebensächlich angesehen.³⁹⁸ Es stellt sich die Frage, warum dieses Thema, wenn überhaupt, nur am Rande behandelt wird, denn zugleich wird meist mit der besonderen Art und Weise der Kommunikation durch und mit Theater und den traditionellen Aspekten dieses Kommunikationsmittels argumentiert. Somit wird behauptet, dass Theater gerade im Vergleich zu anderen Medien besondere Vorzüge habe, obwohl diese Vorzüge nicht näher beleuchtet werden.³⁹⁹ Weiters fällt die strenge Trennung in Tfd und professionelles Theater auf. Bei Letzterem soll es vermehrt um künstlerisches Handeln gehen und damit könne dann auch ein Lohn verdient werden.⁴⁰⁰

Boal stellt in seinem Buch *Regenbogen der Wünsche* die Vermutung auf, theatrale Aspekte und ihr Einsatz oder Nicht-Einsatz hängen mit den jeweiligen zeitlichen Möglichkeiten zusammen. Durch oftmals sehr kurze Zeitspannen, in denen Stücke produziert werden müssten, bliebe es häufig bei realistischen Darstellungen, die sich mehr an der Welt an sich, als an dramaturgischen Möglichkeiten orientieren.⁴⁰¹ Es scheint, als fehle das nötige Wissen und die Erfahrung, um mit der Möglichkeit von theatralen Wirklichkeiten umzugehen, beziehungsweise ist dies wohl oft auch gar nicht erwünscht. Denn eine Vorstellung von der Konstruktion einer theatralen Wirklichkeit entspricht oftmals nicht der Vorstellung von Theater als reinem Ersatz für andere Medien und somit als Problemlösungsmedium. Es ließe sich vielleicht bei diesem Aspekt sogar eine Trennlinie ziehen zwischen den Tfd-Einsätzen, die lediglich auf den Aspekt der Entwicklung konzentriert sind, und jene, bei denen auch oder nur der Aspekt des Theaters eine Rolle spielt. Etherthon spricht diese Trennung an und kritisiert sie gleichzeitig: "Far from Tfd being an excrescence of either 'Theatre' or 'Development' - as theatre and development establishments dismissively see it - it should be seen as a radical

³⁹⁸ Vgl. Harding 1998

³⁹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 3

⁴⁰⁰ Vgl. hierzu Kapitel 3.5.

⁴⁰¹ Boal 2006, S. 193

new dramatic art, part of a whole new architecture of performance.”⁴⁰² Etherthon schlägt vor, Tfd als neue, eigene Theaterform anzusehen, wobei er möglicherweise sogar den Einsatz FÜR Entwicklung gänzlich ausschließt. Wichtig erscheint mir für diese Ansicht, Diskussionen mehr in die Richtung der Art der theatralen Mittel und der Herstellung von theatraler Wirklichkeit zu lenken. Hiermit in Verbindung steht auch die Frage nach der Körperlichkeit des Mediums Theater und inwiefern diese eine Rolle in Tfd-Projektplanungen und -Diskussionen über das Thema spielen sollte.

Körperlichkeit und Tfd

Während der Erarbeitung dieser Arbeit fiel mir immer mehr auf, dass der menschliche Körper als Teil und Ausdrucksmittel der Theaterarbeit lediglich in der Theaterpädagogik-Literatur explizit angesprochen wird. Wrentschur beispielsweise ist sogar der Meinung, dass es bei der theaterpädagogischen Arbeit auch darum ginge, die SpielerInnen den eigenen Körper kennenlernen zu lassen und weitgehend zu beherrschen.⁴⁰³ Hier hingehend ist auch das folgende von ihm angebrachte Argument von Bedeutung:

Haltungen und Lebensweisen, Routinen und Gewohnheiten [zeigen] sich körperlich, soziale Verhältnisse können dadurch körperlich konkret werden. Körperliche und soziale Erfahrungen prägen sich wechselseitig, damit werden die subjektiv-körperlichen Voraussetzungen für gesellschaftliche Bedingungen erforschbar werden.⁴⁰⁴

Neue körperliche Erfahrungen und das Ausprobieren von neuen Bewegungsformen, könnten somit verändertes soziales Handeln erst möglich machen.⁴⁰⁵ Auch Hentschel beschäftigt sich mit der Möglichkeit der Beeinflussung von inneren Haltungen, durch äußere (körperliche) Darstellungen.⁴⁰⁶ Somit stellt der Körper das Medium für die Theaterarbeit dar und wird doch nicht in der Tfd-Literatur als Thema behandelt. Zwar wird von theatralen Codes gesprochen, von Einsätzen der verschiedensten (auch körperlichen) Darstellungsformen, doch eine nähere Befassung mit dem Thema ist in der hier analysierten Literatur nicht vorgekommen. Eine Beschäftigung mit diesem Thema erscheint mit jedoch vor allem mit Blick auf die hier genannten Aspekte wichtig für die Zukunft. Mit Blick auf entwicklungspolitische Diskussionen scheint das Thema Körperlichkeit oder Körperpolitik insgesamt immer wichtiger zu werden.

⁴⁰² Etherthon 2006, S. 99

⁴⁰³ Wrentschur 2004, S. 58

⁴⁰⁴ Ebd., S. 81

⁴⁰⁵ Ebd., S. 83 Hier zeigt sich auch ein Bezug zu Kapitel 4.1.2.

⁴⁰⁶ Vgl. Hentschel 2010, S. 110

4.1.10. Forschung und Evaluierung

Um feststellen zu können, was Theaterprojekte können oder was sie wollten und nicht erreicht haben, meint Wrentschur, dass die Evaluierung von Projekten zumindest in der Theaterpädagogik eine wichtige Rolle spielen sollte.⁴⁰⁷ Für den Tfd-Bereich gibt es einige solcher Evaluierungen, einige davon haben die Textgrundlage dieser Arbeit dargestellt. Die meisten der schriftlichen Evaluierungen sind aus den 1990er Jahren. Bei diesen Texten ist keine Weiterentwicklung der Forschungsmethoden zur Untersuchung von Tfd-Projekten erkennbar. Es werden auch zumeist keine Verbindungen zu anderen Wissenschaften oder Bereichen hergestellt. Ein Blick auf die Diskussion rund um Forschung und Evaluierung innerhalb der theaterpädagogischen Szene kann hier meiner Ansicht nach weiterhelfen.

Die Entscheidung für eine Evaluierungsmethode kann im Nachhinein noch einmal deutlich machen, worum es in dem jeweiligen Tfd-Projekt hätte gehen sollen. Denn sollte eine Methode angewandt worden sein, die zum Beispiel Einstellungen und Veränderung der Einstellungen des Publikums herausfinden sollte, so ist klar, dass der Fokus auf dem Publikum und nicht auf den Spielenden lag. Es wurde schon erwähnt, dass im Zusammenhang mit Tfd-Projekten oftmals zuerst die Zahl der Zuschauenden ausschlaggebend für eine Messung des Erfolgs ist. Da es jedoch weiters oft um Veränderungen von Einstellungen, Handlungsfähigkeiten und Blickrichtungen des Publikums und teilweise der Spielenden oder aller Teilnehmenden gehen sollte, wäre ein Blick in andere Forschungsrichtungen, wie beispielsweise in die Wirkungsforschung, sicher sinnvoll.

Wenn allerdings davon ausgegangen wird oder würde, Tfd-Arbeit als ein Angebot zu sehen, so wie es Göhmann beispielsweise für seine systemisch-strukturalistische Theaterpädagogikarbeit beschreibt, greifen die bisherigen Evaluierungsmethoden, sowie Methoden aus der Wirkungsforschung sehr wahrscheinlich ebenfalls zu kurz. Generell scheinen bei einer derartigen Zugangsweise quantitative Forschungsmethoden nicht angemessen zu sein. Qualitative Forschungsmethoden müssten wiederum so adaptiert werden, dass es möglich wäre, dynamische Prozesse zu erforschen. Angedacht werden kann, hier die Methodologie der interpretativen Sozialforschung heranzuziehen. „Die interpretative Sozialforschung versucht zu **verstehen**, wie und warum Menschen auf bestimmte Weise handeln und welche Konsequenzen dies zur Folge hat.“⁴⁰⁸ Da es um Handlungen und Konsequenzen geht und gehen soll-

⁴⁰⁷ Vgl. Wrentschur 2004, S. 70

⁴⁰⁸ Novy/Beinstein/Voßemer 2008, S. 8

te, wenn von Tfd gesprochen wird, scheint ein solcher Ansatz brauchbar.

Weiters scheinen einige der Voraussetzungen für einen solchen zirkulär angelegten Forschungsprozess die gleichen zu sein, wie sie auch für die Arbeit mit Tfd generell zutreffen, wenn ein bewusstseinsbildender Prozess angestrebt wird. So wird eine offene und sich selbst als Lernender sehende Haltung von den Forschenden erwartet und keine Problemformulierung, sondern Darlegungen von sozialen Phänomenen als Ausgangspunkt genutzt.⁴⁰⁹ Denkbar wäre weiters, aus der Ethnopsychanalyse zu schöpfen. Bei dieser geht es um die Untersuchung, inwiefern sich bestimmter Aussagen und Handlungen von einer Person auf die andere auswirken, es zählt somit die Erfahrung der untersuchten Person. Denn wichtig erscheint, zu erforschen, welche Vorgänge zwischen den Menschen innerhalb des Projektes ablaufen.

Auch wäre denkbar, zu untersuchen, wie viel Einfluss die jeweiligen Vorgaben von Außenstehenden, sowie von am Projekt Beteiligten auf den gesamten Prozess und damit aber wiederum auf Handlungen der einzelnen agierenden Menschen haben. Wie könnte das besser festgestellt werden, als sich selber und die Beziehungen der beteiligten Menschen untereinander immer besser kennenzulernen? Klar wäre bei der Anwendung dieser Art von Methoden, dass die Forschung an sich einen Teil des Projektes ausmachen würde und nicht außerhalb stehen kann, da immer wieder Rückkoppelungen passieren und mitbedacht werden müssen. Somit könnte, von Tfd als einer Forschungsmethode an sich gesprochen werden. Auch weil Forschungsmethoden letztendlich dazu gedacht sind, ein Mehr an Wissen zu produzieren. Dieser Anspruch besteht meist schon für die Tfd-Projekte an sich.

4.2. Schlüsselbegriffe

Nachdem bisher die eher praktischen Aspekte von Tfd und Theaterpädagogik miteinander in Verbindung gesetzt wurden, soll in diesem Teil des „Vergleichs“ auf einige Schlüsselbegriffe beider Bereiche eingegangen werden. Die meisten dieser Begriffe wurden schon mehrmals im vorangegangenen Text erwähnt. Ich möchte hier keine Definitionen zu diesen Begriffen nennen, sondern lediglich beispielhafte Aussagen von zumeist schon genannten AutorInnen heranziehen, um mittels eines Überblicks zu verdeutlichen, welche Möglichkeiten der Untersuchung es gäbe.

⁴⁰⁹ Vgl. auch weiterführend Novy /Beinstein/Voßemer 2008, S. 8ff.

4.2.1. Entwicklung

Als erstes möchte ich hier den Begriff der Entwicklung nennen. Dieser Begriff hängt für mich persönlich zuerst einmal mit der Vorstellung zusammen, dass Entwicklung etwas ist, das das Individuum genauso wie die Gesellschaft betrifft, letztendlich jedoch immer mit einer Gesellschaftsveränderung in Verbindung steht. Wie sich gezeigt hat, hängt auch die Theaterpädagogik und die Ansichten über diese mit (erwünschten) gesellschaftlichen Veränderungen zusammen, auch wenn hier nicht direkt von Entwicklung in diesem Sinne gesprochen wird. Anders sollte es offensichtlich bei Theatre for Development sein, da schon der Name den Begriff der Entwicklung beinhaltet. Jedoch wird in der Literatur zu Tfd wenig über Hintergründe und Vorstellungen dieses Begriffs geschrieben. Dies steht vermutlich damit in Zusammenhang, dass Tfd Projekte meist von Organisationen ausgehen, die mit einer bestimmten Vorstellung von Entwicklung in Verbindung stehen. Doch auch wenn von der Tatsache ausgegangen wird, dass eine Gesellschaft aus Gruppen und Organisationen besteht, so setzen sich diese wiederum aus Individuen zusammen und oftmals hat jedes Individuum ganz eigene Vorstellungen von Entwicklung. Somit sollte es, wie schon einmal erwähnt, auch in Bezug auf Tfd-Projektmeiner Meinung nach immer wieder Austausch über die verschiedensten Verständnisse von Entwicklung geben.

Angemerkt wurden schon die verschiedensten Entwicklungsparadigmen, die ich hier nicht noch einmal gesondert aufzeigen möchte. Interessant hierbei erscheint mir jedoch, von wem oder was ausgehend sich solche Paradigmen, Theorien und Vorstellungen entwickelt haben. Nach manchen Vorstellungen im Bereich der Theaterpädagogik wäre eine Sichtbarmachung der Strukturen von solchen Prozessen, beziehungsweise das Aufzeigen verschiedenster Vorstellungen gerade durch Theater selbst möglich. Wie angesprochen wurde, kann Theater nach einigen AutorInnen verschiedenste Weltauffassungen sichtbar machen. Doch was ist, wenn die Vorstellung von Entwicklung eine materielle ist? Was, wenn es wie angesprochen, um konkrete Verbesserungen der Lebensbedingungen geht? Wie kann Tfd aussehen, wenn vor dem Projekt Vorstellungen von Entwicklung auf Seiten der Organisation, auf Seiten der Personen, die die Leitung machen, sowie auf Seiten der Teilnehmenden existieren und diese gänzlich unterschiedlich sind? Gibt es dann noch die Möglichkeit, genau diese im Theaterprozess darzustellen und aufzunehmen? All dies sind Fragen, die aus meiner Sicht Möglichkeiten für weitere Forschungen im Tfd Bereich aufzeigen.

Definitionen von Entwicklung finden sich kaum in der Tfd-Literatur. Eine Ausnahme ist Mda Zakes, der am Anfang seines Buches ähnliche Schlüsselbegriffe wie ich hier für seinen Text über Tfd und seine Kritik an deren Verwendung klärt:

Development is usually defined as both a process and a goal in bringing about social change in order to improve the living standards of the people. However, there is no single accepted interpretation of what social change entails, nor is there a generally accepted standard to measure improved living standards.⁴¹⁰

Zakes erwähnt weiter, dass oftmals von Entwicklung als ökonomische Entwicklung ausgegangen wird, Bedürfnisse würden somit oft mit Geld, Arbeit und materialistischen Gütern gleichgesetzt. Zu bedenken ist hierbei allerdings, dass sein Buch schon 1993 erschienen ist. Spannend ist aber doch seine eigene Sichtweise auf Entwicklung. So schreibt er: „[D]evelopment is a process through which a society achieves greater control of its social, economic and political destiny. The process allows the individual members of society to have control for their institutions, which leads to a liberation from all forms of domination and dependency.“⁴¹¹

Da es jedoch ansonsten keine so klaren Statements von Tfd-PraktikerInnen oder -TheoretikerInnen gibt, ist es meiner Ansicht nach wichtig, hier weiter nachzuhaken. Und auch ein Blick auf Vorstellungen von Gesellschaftsänderungen durch Theaterpädagogik könnte hier weiterführend sein. Es wurde auf den vorigen Seiten darauf hingewiesen, dass theaterpädagogische Projekte teils in Verbindung mit dem Seins-Zustand der Gesellschaft, sowie einem zukünftigen veränderten Zustand der Gesellschaft betrachtet werden.⁴¹² Gerade die Frage nach einem möglichen und wünschenswerten End-Zustand taucht immer wieder bei unterschiedlichsten EntwicklungstheoretikerInnen auf. So war bis in die 1990er-Jahre die Vorstellung weit verbreitet, Entwicklung sei mit einer Leiter vergleichbar, bei der es bis zu einem gewissen Endzustand immer höher ginge.⁴¹³ Auch als diese Vorstellung von vielen Seiten kritisiert wurde, blieb oftmals der Gedanke an eine nachholende Entwicklung erhalten. Ich möchte an dieser Stelle nicht meine eigene Vorstellung von Entwicklung darlegen und auch nicht andere Entwicklungskonzepte - als die kurz Erwähnten- darstellen. Doch möchte ich darauf hinweisen, dass es meiner Ansicht nach sinnvoll wäre, geschichtlich zu untersuchen, welche Vorstellung von Entwicklung bei welchen Tfd-Formen oder Umsetzungen von Tfd-Projekten mitgespielt haben könnten. Denn letztendlich sind es die verschiedenen offiziellen oder inoffiziellen

⁴¹⁰ Mda 1993, S. 39

⁴¹¹ Ebd., S. 42

⁴¹² Vgl. hierzu Kapitel 2

⁴¹³ Vgl. hierzu weiterführend u.a. Nuscheler, Franz :Entwicklungspolitik. Lern- und Arbeitsbuch, aber auch in anderer Literatur über Theorien der Entwicklungspolitiken.

Vorstellungen von Entwicklung und damit, wie es auch Mda beschreibt, die verschiedenen Ansichten von der Verbesserung des Lebensstandards der Menschen mit denen gearbeitet wird, die den Prozess ausmachen. Es gibt sicher mindestens so viele Vorstellungen von Entwicklung, wie es verschiedene Tfd-Methodenumsetzungen gibt. Ein Austausch zwischen Tfd-PraktikerInnen und EntwicklungstheoretikerInnen, beziehungsweise PraktikerInnen auch auf anderen Gebieten, wäre hier sicher sinnvoll. Dabei sollte jedoch wieder auf den Ausgleich zwischen Theorie und Praxis geachtet werden, wie er schon öfters in dieser Arbeit angesprochen wurde.

4.2.2. Kommunikation

Als zweiter auffällig wichtig erscheinender Begriff innerhalb der Diskussion von Tfd, aber auch innerhalb der Entwicklungsdebatte allgemein, ist der Begriff der Kommunikation zu betrachten.

Bei meiner persönlichen Anwendung des Begriffs der Kommunikation gehe ich zuerst einmal davon aus, dass es keine perfekte Kommunikation gibt. Die Person, von der die Kommunikation ausgeht, kann somit nicht sicher sein, dass genau die Nachricht ankommt, die losgeschickt wurde. Kommunikation ist situationsabhängig. Auch gehe ich, von der Nachrichtenteilung Wazlawicks aus und nehme damit an, dass bei einer Nachricht immer verschiedene Teile mit transportiert werden. Diese Trennung zwischen Beziehungs- und Inhaltsaspekten der Kommunikation spricht auch Göhmann in seinem Buch an.⁴¹⁴ Weiters gehe ich davon aus, dass direkte Face-to-Face Kommunikation größere Auswirkungen auf die jeweiligen Nachrichtempfängerinnen hat, als indirekte Kommunikation durch Massenmedien. Theater zähle ich zu den Face-to-Face Kommunikationsmitteln, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen. Denn, so konnte ich in meiner Bachelor-Arbeit für die Publizistik feststellen, gerade Tfd wird oft als Ersatz für Massenmedien eingesetzt und „verkommt“ häufig auch zu einem Solchen.⁴¹⁵

Der Begriff der Kommunikation taucht im Fall Theaterpädagogik expliziter auf, als in der Tfd-Literatur, jedoch scheint Tfd innerhalb entwicklungspolitischer Debatten eine große Rolle gerade als Kommunikationsmedium zu spielen. Da seit einigen Jahren Institutionen der Entwicklungspolitik vermehrt darauf hinweisen, dass dialogisch mit den Menschen vor Ort gearbeitet werden sollte, so-

⁴¹⁴ Ebd., S. 25, s. 28

⁴¹⁵ Vgl. Monden 2008

wie Feedbackmöglichkeiten vorhanden sein sollten, soll an dieser Stelle kurz auch auf diese Begriffe eingegangen werden. Paulo Freire wird vor allem in Zusammenhang mit dem Begriff des Dialogs oft genannt, denn er schreibt: „Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation, und ohne Kommunikation kann es keine wahre Bildung geben.“⁴¹⁶ Das auch Bildung eine große Rolle in unseren Zusammenhängen spielt, wird in einem der nächsten Kapitel geklärt.

Neben den beiden genannten Begriffen taucht in den Texten vor allem zur Theaterpädagogik der Begriff der Reflexion immer wieder auf. Um für Tfd einige Anhaltspunkte auch hier herauszufiltern, möchte ich an dieser Stelle kurz auf die Verbindung, die Göhmann zwischen Reflexion und Kommunikation zieht, eingehen. Göhmann schreibt, dass nur eine Metakommunikation zu Reflexion führen kann, das heißt es müsse über die Kommunikation kommuniziert werden.⁴¹⁷ Um diese Auffassung näher zu erklären, geht er, gestützt auf Hora, von einem recht persönlichen Ansatz aus: „Um sich selber zu verstehen, muss man von einem anderen verstanden werden. Um von anderen verstanden zu werden, muss man den anderen verstehen.“⁴¹⁸ Es geht ihm somit um das gegenseitige Verständnis, sowie um das Verständnis interpersoneller Beziehungen (Kommunikation über die Kommunikation). Denn letztendlich werden Handlungen meist im Zusammenhang mit Beziehungen durchgeführt. Wir stehen somit ständig in Interaktion zueinander und beeinflussen uns gegenseitig. Göhmann lehnt damit das Bild eines linear empfangenden Empfängers, wie es lange die Annahme war, ab:

Wichtig wird [...], sich von der Annahme eines Menschen, der als passiv rezipierendes Wesen seine Außenwelt wahrnimmt, zu verabschieden. Stattdessen ist es notwendig, von aktiv mit der Umwelt korrespondierenden Personen auszugehen, die auf individuelle Weise Bedeutungszusammenhänge und Sinngehalte konstruieren und in ein für sie stimmiges Ganzes überführen.⁴¹⁹

Dabei sieht er allerdings auch die Komplexität, die durch diese Annahme entsteht, bzw. ersichtlich wird:

Je weiter man sich von dem Gedanken der einseitigen paketartigen Übermittlung von Informationen innerhalb sozialer Kommunikationsgefüge trennt und menschliche Kommunikation mehr als ein dialektisch-komplementäres Handeln zwischen Individuen anerkennt, desto verflochtener werden die Strukturen analytischer Betrachtungen von Interaktion.⁴²⁰

Wenn also auch im Bereich von Tfd nicht mehr von linearen Kommunikationsvermittlungswegen ausgegangen würde, so hieße dies auch, dass andere linear gedachte Handlungsbeeinflussungen

⁴¹⁶ Freire 1985, S. 76

⁴¹⁷ Göhmann 2004, S. 26

⁴¹⁸ Hora zit. Nach Göhmann 2003, S. 25

⁴¹⁹ Göhmann 2004, S. 29f.

⁴²⁰ Ebd., S. 27

durch Theater schon insoweit keinen Sinn machen würden, als dass Auswirkungen gar nicht voraussehbar wären. Wichtig wäre dann, sich, wie Göhmann schreibt, mit „Funktion und Sinngehalt von Kommunikation“ zu beschäftigen.⁴²¹ Somit liegt es nahe, dass sich Tfd-PraktikerInnen auch mit ihrer Idee von Kommunikation und damit auch mit Kommunikationsmodellen auseinandersetzen sollten. Dies scheint auch aus der Argumentation heraus ersichtlich, dass Theater im Zusammenhang mit Tfd immer wieder als besonderes Kommunikationsmedium hervorgehoben wird. Es wurde dabei schon festgestellt, dass herauszustellen wäre, was die besonderen Leistungen von Theater als Kommunikationsmittel sind oder sein können und wie sich diese wiederum mit den angedachten Tfd-Maßnahmen vereinen lassen.

So wird beispielsweise die Ansicht vertreten, Theater könne komplexe Sachverhalte generell greifbarer machen, da sie diese vereinfacht darstellen kann. Göhmann ist mit Bezug auf Luhmann der Ansicht, Kommunikation diene generell dazu, aus Komplexität zu selektieren.⁴²² Solche Verbindungen und weiteren Betrachtungen könnten meiner Ansicht nach, die praktische Tfd-Arbeit unterstützend erklären bzw. Über- oder Unterschätzungen der Arbeit schon im Vorfeld aufdecken. Dazu müssten allerdings weitere Forschungen diesbezüglich stattfinden, sowie Aspekte, die hier lediglich kurz angeschnitten wurden, näher untersucht werden.

Einen weiteren letzten Aspekt in diese Richtung möchte ich hier noch einmal in Bezug auf Göhmann festhalten. Für Göhmann ist eine Kommunikation erst dann erfolgreich, wenn die Nachricht von einer weiteren Person oder einer Gruppe verstanden wurde. Nur dieses Verstehen könne wiederum zu einer Verhaltensänderung führen.⁴²³ Aus diesem Grund plädiert er für die getrennte Betrachtung von Kommunikation und Bewusstsein:

Sich auf die Kommunikation beziehende Bewußtseinsakte psychischer Systeme bleiben Eigenleistungen psychischer Systeme, die sich nicht direkt auf das kommunikative Geschehen rückbeziehen können, da sie als autopoietische Systeme nicht außerhalb eigener Grenzen operieren können.⁴²⁴

Dies macht noch einmal deutlich, welche verschiedenen Bezugsgrößen es in Bezug auf Tfd und dessen Untersuchung geben kann und dass diese auch getrennt, aber doch zusammenführend untersucht werden müssten.

⁴²¹ Ebd., S. 167

⁴²² Vgl. Göhmann 2004, S. 167

⁴²³ Ebd., S. 167

⁴²⁴ Ebd., S. 168

Entwicklungskommunikation

Einen wichtigen Aspekt hinsichtlich einer weiteren Forschung zu Tfd spielt meiner Ansicht nach auch die Forschungsrichtung der Entwicklungskommunikation. Diese ist im deutschsprachigen Raum nicht sehr verbreitet, und könnte innerhalb der Entwicklungsforschung insgesamt einen größeren Raum einnehmen. Denn im Bereich der Entwicklungskommunikation geht es um die Frage, wie innerhalb entwicklungspolitischer Projekte kommuniziert wird oder kommuniziert werden kann und welche Medien geschichtlich gesehen für welche Art von Kommunikation von Entwicklung genutzt wurden. Auch wenn es hier bisher meist um Massenmedien ging, ist auch Theater als Form der Entwicklungskommunikation innerhalb der Literatur präsent:

Since at least the 1970s, when development agencies began to experiment with what they then referred to as the “folk media”, theatre has been recognized as a powerful medium of communication for education and community development alike.⁴²⁵

Auch in diesem Zusammenhang lässt sich immer wieder feststellen, dass Entwicklung scheinbar mit bestimmten Zielen besonders im Bereich der Bildung in Zusammenhang gebracht wird und Theater oder andere Medien als Methode für die Vermittlung und Erreichung dieses Zieles herhalten sollen. Angesprochen wurden auch schon, verschiedenen Kommunikationsmodelle, die die Vorstellungen von dieser Vermittlung teils bewusst oder unbewusst beeinflussen. Servaes geht in diesem Zusammenhang von zwei sich gegenüberstehenden Modellen aus, die seit den 1970ern präsent sind: das Diffusionsmodell (diffusion/mechanistic) und das Partizipatorische (participatory/organic) Modell.⁴²⁶ Bei Ersterem, dem Diffusionsmodell, wird von der eher mechanischen Weitergabe von Informationen ohne Störfaktoren ausgegangen. Es ist ein horizontales Sender-Empfänger-Modell. Das Ziel ist eine möglichst erfolgreiche Kommunikation. Beim partizipatorischen Modell hingegen, wird davon ausgegangen, dass es Störfaktoren geben kann.

Letztendlich gibt es jedoch keine klaren Vorstellungen darüber, welche Art von Kommunikation die „richtige“ wäre. Auch möchte ich hier nicht weiter auf verschiedenste Kommunikationsmodelle und ihre Aspekte eingehen. Eindeutig festzustellen ist, dass alle AutorInnen im Bereich der Entwicklungskommunikation davon ausgehen, dass Kommunikation eine ausschlaggebende Rolle in der Entwicklungsfrage spielt. Auch könnten durch „schlechte“ Kommunikation Probleme erst entstehen: “Communication can be an instrument of power, a revolutionary weapon, a commercial product, or a means of education; it can serve the ends of either liberation or oppression, of either the growth of the individual

⁴²⁵ Mavrocordatos/Martin 1994, S. 61

⁴²⁶ Vgl. Servaes 2001, S. 15

personality or the drilling of human beings into uniformity.”⁴²⁷

4.2.3. Partizipation

Der Begriff der Partizipation taucht, wie nun fest gestellt, in sämtlichen Zusammenhängen mit Tfd immer wieder auf. Innerhalb der Debatten rund um die Frage der Entwicklung ist der Partizipationsbegriff zum Schlagwort Nummer eins geworden. Und das, obwohl oder gerade weil es sehr viele verschiedene Ansichten zu diesem Begriff und damit zu partizipatorischen Vorgehensweisen gibt. An dieser Stelle möchte ich den Begriff nicht allgemein näher beleuchten. Doch ich möchte noch einmal kurz auf die schon dargestellten Ideen von Partizipation in Zusammenhang mit Theater, sowie auf einige Vorstellungen von Partizipation im Entwicklungskommunikationsbereich eingehen.

Oft werden Partizipation oder partizipatorische Methoden auch im Kommunikationsbereich im Gegensatz zu „top-down“ oder „trickle-down“, bzw. hierarchischen und linearen Vermittlungsprozessen verstanden. Der Begriff des Dialogs spielt hierbei wiederum eine Rolle. Die Vorstellung, nicht zu, sondern mit den Teilnehmenden zu sprechen, steht hierbei im Vordergrund. Gerade im Zusammenhang mit Theater wird oft von der Erwartung gesprochen, dass jedes Individuum sich einbringen können sollte. JedeR sollte die Möglichkeit bekommen, zu partizipieren, sich einzubringen, eigene Ideen, Vorstellungen und Wünsche kommunizieren zu können. Hier taucht jedoch die Frage danach auf, was dieses Sich-Einbringen bedeutet; Heißt es, wie im Falle sämtlicher vorgefertigter Tfd-Stücke, nach der Aufführung diskutieren zu können, oder heißt es, von Anfang an mitreden und mitbestimmen zu können? Bedeutet Partizipation, an etwas teilhaben zu können, was schon von vornherein festgelegt zu sein scheint, oder heißt es, Instrumente und Methoden in die Hand zu bekommen, um selber etwas auf die Beine zu stellen? Hier stellt sich somit wieder die schon angesprochene Frage nach der Offenheit.

Je offener und weitläufiger ein Prozess gestaltet wird, umso mehr Zeit braucht der Prozess oftmals auch. Je mehr Menschen sich einbringen können sollen, umso mehr Zeit und Energie erfordert dies in der Regel von allen Beteiligten. Theaterprojekte scheinen jedoch größtenteils eher in knapp bemessenen Zeitspannen zu passieren. Oft hängt dies mit den Möglichkeiten der Finanzierung zusammen. Diese Thematik wird auch im Zusammenhang mit Theaterpädagogik immer wieder angespro-

⁴²⁷ MacBride, Sean 1981, S. 191

chen.⁴²⁸

Juan Bordenave, der über Entwicklungskommunikation geschrieben hat, sieht zusätzlich die Problematik, dass zu lange nicht partizipativ kommuniziert wurde; somit Menschen teilweise gar nicht wissen könnten, was es heißt, zu partizipieren:

Actually, we face two complex problems. The first is that people apparently take years to learn *how* to participate in important decisions. The second is that obviously participation is impossible without communication. However, what has not been that obvious is that not just *any* kind of communication makes genuine participation possible. For too long, during the times when the State was the Protagonist, we have been used to a vertical, unilateral and authoritarian communication.⁴²⁹

Wenn dieser Gedanke weiter gedacht würde, würden wir allerdings wieder vor dem Problem stehen, wer in der Lage ist, Anderen zu vermitteln wie partizipiert werden könnte.

Interessant scheint mir im Zusammenhang mit den Möglichkeiten für TfD auch die Feststellung, die Bordenave in einem anderen Text über die Verbindung zwischen Partizipation und der Beziehung zwischen Individuum und *Community* macht: "Participation is the process in which a person sees himself or herself as a unique individual and at the same time as a member of a community."⁴³⁰

Wichtig erscheint mir diese Verbindung aus dem Grund, da es auch bei theatralen Prozessen um die Verbindung zwischen Gruppen- und Einzelerfahrungen und somit immer wieder um die Sichtbarmachung des Einzelnen, sowie des Einzelnen in der Gruppe geht.

4.2.4. Gesellschaft

Wenn innerhalb dieser Arbeit von Gruppen die Rede war, so ist dabei auch häufig von der Gruppe oder dem Individuum in der Gesellschaft die Rede gewesen. Auch auf den Ansatz, dass es bei Entwicklung und auch bei den Einsätzen von Theater generell und speziell von TfD meist um die Veränderung von Gesellschaft gehen soll, wurde schon eingegangen. Der Begriff der Gesellschaft wird in diesem Zusammenhang meist nicht definiert, doch es ist davon auszugehen, dass bei TfD oftmals von der Entwicklung eines Dorfes beziehungsweise einer *Community* und möglicherweise sogar von ganzen Regionen ausgegangen wird.

Erwähnt wurde auch, dass sich Veränderungen und Umbrüche innerhalb von Gesellschaften in den Ansichten über Entwicklung, Bildung und auch Theater widerspiegeln. Aber auch andersherum fin-

⁴²⁸ Vgl. hierzu u.a. auch Rellstab 2003, S. 26

⁴²⁹ Bordenave 1996, S. 11

⁴³⁰ Bordenave 1994, S. 36

det eine Spiegelung statt. So ergibt sich eine Wechselwirkung, die interessant wäre für die jeweiligen Epochen, genauso aber für die verschiedensten Vorstellungen von Tfd-Einsätzen zu untersuchen. Hier kann auch der Blick auf Theaterpädagogikliteratur weiter helfen. Göhmann schreibt zu der Wechselwirkung zwischen Spiel/Theater und Gesellschaft beispielsweise das Folgende:

Gleich welche Einschätzung dem Theater und dem Spielen in der Vergangenheit entgegengebracht wurde, ob es durch die Kirche 'verteufelt' oder durch die Klassiker in ihren Bildungsromanen 'idealisiert' wurde, immer zeigt die Auseinandersetzung den Zusammenhang zwischen dem Theater- und/oder Spielverständnis und der Gesellschaft in ihrer jeweiligen Epoche. So kann an der gesellschaftlichen Bedeutung von/des Spiel(ens) auch immer die anthropologische Selbstreflexion des Menschen abgelesen werden.⁴³¹

Auch Hentschel beschäftigt sich mit der Verbindung zwischen einzelnen Konzepten. „Das gesteigerte Interesse an der ästhetischen Bildung ist symptomatisch für gesellschaftliche Entwicklungstendenzen“.⁴³²

Das Interesse an ästhetischer Bildung hängt somit mit anderen Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft zusammen. Auch sei nach Hentschel seit den 1980ern insgesamt eine „Entmonopolisierung des Wahrheitsanspruchs von Technik und Wissenschaft“ zu beobachten.⁴³³ Gerade weil es immer wieder Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Entwicklungen im Theaterbereich gibt, ist es meiner Ansicht nach unmöglich, Wirkungsbereiche von Theatre for Development ohne die Einbeziehung auch anderer Bereiche zu untersuchen.

Auch scheint es mir wichtig, näher zu klären, von welchen Veränderungen der Gesellschaft ausgegangen wird, sowie von welcher Art von Gesellschaft oder von Gesellschaft(en) jeweils die Rede ist, wenn Äußerungen über Tfd Getroffen werden.

Auch die teilweise schon angesprochenen Begriffe wie Bildung, Kommunikation, Partizipation und sogar der Begriff des Theaters hängt letztendlich mit der Gesellschaft und deren Ansichten, Normen und Kultur(en) zusammen. So kann nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass Begriffe und Konzepte gleich verstanden werden und beispielsweise vorgefertigte Tfd-Stücke ähnlich ankommen, wie bei anderen Gruppierungen und Gesellschaft(en). Schulz spricht die Problematik der Veränderungen von Begriffen mit Bezug auf Mollenhauer, noch einmal auf einer kritischen Basis an: „Die beiden Weisen des Thematisch-Werdens hießen früher „Weltaneignung“ und „Kräftebildung“, später „Assimilation“ und „Akkomodation“, derzeit häufig „Aneignung von Wissensbeständen“ und „Bildung von Kompetenzen“.“⁴³⁴

⁴³¹ Göhmann 2004, S. 88

⁴³² Hentschel 2010, S. 30

⁴³³ Ebd., S. 55

⁴³⁴ Mollenhauer zit nach Schulz: 2003, S.272

4.2.5. Menschenbild

Vorstellungen von Gesellschaftsumbrüchen, also auch von Entwicklung, hängen meiner Meinung nach letztendlich auch mit einem oder verschiedenen bestimmten Menschenbildern zusammen. Auch die schon angesprochene Frage nach Möglichkeiten der Beeinflussung oder sogar Fremdbestimmung von Menschen hängt mit diesem Thema zusammen.

Die Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung, die für jedes Individuum gesehen oder nicht gesehen werden, stehen beispielsweise mit der Frage in Verbindung, wie viel Einfluss ein Individuum hat oder haben kann. Auch die Beeinflussung zwischen Mensch und Medium hängt hiermit zusammen. In Verbindung mit der Hoffnung nach einer linearen Informationsweitergabe steht meist die Vorstellung, dass Medien die Menschen beeinflussen und nicht andersherum. Wird jedoch das Medium oder die Information, die hierdurch vermittelt werden soll, durch jedes Individuum selbst wieder beeinflusst oder auch anders aufgenommen, so scheint es Faktoren zu geben, die möglicherweise nicht festlegbar sind.

Innerhalb der Theaterpädagogik wird das Bild vom Menschen und damit auch die Ausgangssituation für die theaterpädagogische Arbeit, da es ja oft um die Menschen als solche gehen soll, um einiges öfters diskutiert, als dies bei TfD der Fall ist. So geht Schulz in Anlehnung an Plessner (1979) ganz allgemein davon aus, dass der Mensch ein schauspielendes Wesen ist und dadurch erst zu Bildentwürfen und Verkörperungen in der Lage sei. Dadurch sei es dem Menschen im Gegensatz zum Tier möglich, sich selber, aber auch andere Menschen und auch Tiere zu spielen, um so in Folge zu anthropologischen Erkenntnissen kommen zu können.⁴³⁵

Die Möglichkeit des Erkenntnisgewinns an sich, also dass der Mensch dazu in der Lage ist, Erkenntnisse in Bezug auf das eigene Leben gewinnen zu können, wird auch bei anderen AutorInnen als Ausgangssituation angesehen. Letztendlich wird auch gerade im Bereich der Theaterpädagogik, aber auch teilweise des TfD, genau auf diesen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Veränderbarkeit des eigenen Lebens abgezielt. In Folge dieser Ansicht, wird auch oftmals die Ansicht kritisiert, der Mensch solle für bestimmte Zwecke durch Theater instrumentalisiert werden.

Statt den Menschen als für die Wirtschaft instrumentalisierten, beliebig austauschbaren Massenpartikel zu

⁴³⁵ Schulz 2003, S. 256

verstehen, sieht sie [die Theaterpädagogik] ihn als sinnliches Einzelwesen, das seine individuellen Gaben und seine Bedürfnisse nach vertrauter und von Gerechtigkeit bestimmter Gemeinschaft friedlich leben darf, auch in der Arbeitswelt, auch in der Wirtschaft!⁴³⁶

Rellstab kritisiert hier also die Ansicht, der Mensch könnte oder müsste durch Theater für die Wirtschaft bereit gemacht werden. Hier wäre es interessant, auch den Aspekt des Vorbereitens für das Leben (Probearbeiten) näher zu untersuchen.

Abgesehen von solchen Kritiken scheint ansonsten oft ein positives Menschenbild als Ausgangssituation gesehen zu werden. Positiv heißt hier, dass letztendlich im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Gesellschaftsveränderung, die Möglichkeit gesehen wird, dass Menschen zur Veränderung in der Lage und dazu bereit seien. Denn nur so kann meiner Ansicht nach von der Vorstellung einer Veränderung hin zu „einer besseren“ Gesellschaft ausgegangen werden. Bei vielen Improvisationstechniken, geht es beispielsweise genau um diese positive Grundeinstellung den anderen Spielenden gegenüber. Auch bei vielen anderen Techniken wird vorausgesetzt, dass eine Kooperationsbereitschaft zwischen den Spielenden vorhanden ist.⁴³⁷ Da bei der TFD-Arbeit oftmals von Improvisationstechniken ausgegangen wird, läge hier die Vermutung also nahe, dass ein positives Menschenbild für die Arbeit an sich hilfreich ist.

4.2.6. Bildung

Der Begriff der Bildung spielt innerhalb der meisten entwicklungspolitischen Konzepte eine bedeutende Rolle. Jedoch ist auch das Verständnis von Bildung so vielfältig, wie die Vorstellung von Entwicklung selber. Ich möchte wie bei den vorangegangenen Begriffen hier keine Definition des Begriffs Bildung liefern, sondern einen Überblick über einige Vorstellungen von Bildung wiedergeben, die innerhalb der analysierten Literatur zu Theaterpädagogik und TFD aufgetaucht sind. Denn auch in diesen Zusammenhängen taucht der Begriff der Bildung immer wieder direkt oder indirekt auf.

Bidlo geht beispielsweise davon aus, dass ein linearer Bildungsweg nicht existiert.⁴³⁸ Diese Vorstellung passt somit auch mit der Vermutung zusammen, dass Theater keine lineare Erwartungs-

⁴³⁶ Rellstab 2003, S. 102

⁴³⁷ Zu den angesprochenen Improvisationstechniken etc. siehe u.a. Johnstone, Keith (1993): *Improvisation und Theater*, Berlin: Alexander Verlag

⁴³⁸ Vgl. Bidlo 2006

oder Zielvorstellungen erfüllen kann.

Doch bei einigen Entwicklungskonzepten wird genau hiervon ausgegangen. Es wird von Bildung als Prozess zu einem zielgerichteten Besseren ausgegangen. Göhmann geht auf eine ähnliche Idee von Bildung bei seiner Beschreibung des klassischen Bildungsbegriffs ein: "Der Kern der Bildung liegt in der Produktivität, die einen zielgerichteten Prozeß kennzeichnet, der den Übergang von etwas Unvollendetem in einen ausgebildeten Zustand bezeichnet."⁴³⁹ Es existiert somit ein Widerspruch zwischen der Unmöglichkeit eines linearen und tendenziell nicht absehbaren Bildungsvorgangs und der Vorstellung von einem ausgebildeten (End)-Zustand. Die Frage stellt sich somit, inwiefern Bildungsprozessen Einfluss und Absichten hinsichtlich einer veränderten Zukunft zu gesprochen werden oder ob es bei Bildung auch nur um die Gegenwart und den Umgang mit ihr gehen kann. Vielleicht ist es auch genau diese Beschäftigung mit der Gegenwart, die Schulz meint, wenn er die Begriffe Selbstbildung und Selbstentfaltung einbringt.⁴⁴⁰ Denn nach Schulz ginge es nicht darum, bestimmte Wissensziele zu erreichen, sondern es ginge rein um die Persönlichkeitsentwicklung, die zu einer Identitätsformung beitragen kann.⁴⁴¹ Zu dieser Persönlichkeitsentwicklung gehören nach Schulz das Lernen von Selbstausslegung, sowie Kompetenzen, die hiermit in Zusammenhang stehen:

Die anthropologische Diskussion erbringt einmal die Kategorie, der Selbstausslegung, nämlich, dass Menschen lernen müssen, sich individuell auszudrücken (geistig, körperlich, kreativ etc.), was eben auch bedeutet. Kompetenzen im Sinne der Rothschen Definition von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz auszubilden und diese pädagogisch zu fördern.⁴⁴²

Es ginge damit nicht mehr um ein eindimensionales rationales Lernen, sondern um die Person, die lernt und darum, wie sie lernt.⁴⁴³

Bei der Frage nach dem Wie, ist mir persönlich aufgefallen, wie wenig Sinne teilweise zum Lernen eingesetzt werden. Sinne wie Riechen, Schmecken und Fühlen werden zum Beispiel so gut wie nie in der Schule oder der Universität angesprochen oder miteinbezogen. Leistungen werden meist an faktisch prüfbaren Sachen festgemacht, oftmals werden diese Fakten sogar ohne Nachdenken auswendig gelernt. Dieser Vorgang sei, laut Göhmann, jedoch keine Bildung. Denn "Bildung ist geprägt von der intellektuellen Eigenarbeit des Subjekts."⁴⁴⁴ Er sieht somit Bildung als geistige Hal-

⁴³⁹ Göhmann 2004, S. 54

⁴⁴⁰ Vgl. Schulz 2003, S. 86

⁴⁴¹ Vgl. ebd.

⁴⁴² Schulz 2003, S. 83

⁴⁴³ Ebd., S. 328f.

⁴⁴⁴ Göhmann 2004, S. 54

tung an, Bildung kann dazu führen, mit verschiedenen Perspektiven leichter umgehen zu können.

Nicht der Abbildung von Welt dient das kognitive System, seine Aufgabe besteht vielmehr in seinen beständigen Wandlungen in Abstimmung zu den Wandlungen der es umgebenden Umwelt. Die Auswirkung dieser permanenten Interaktion und eine damit verbundene Verhaltensänderung wird von einem außenstehenden Beobachter als Lernen erkannt.⁴⁴⁵

Beim Lernen, dem Prozess der Bildung, ginge es somit um die Persönlichkeitsbildung in einer wandelbaren Welt. Und auch Schulz sieht dies in Bezug auf Roth ähnlich:

Roth geht davon aus, dass Lern- und Erziehungsprozesse per se Entwicklungswirkung haben, so dass er folgerichtig fragt, welche Lernprozesse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und im Hinblick auf globale Erziehungsziele wie Reife, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität und Emanzipation gefördert werden sollen. Kern seiner Überlegungen ist es, dass genetisch ererbte Dispositionen, soziale, kulturelle, gesellschaftliche und historische Rahmenbedingungen und das Faktum der Selbstbestimmung die drei wesentlichen Bedingungsgefüge sind, die die Entwicklung des Menschen zu einer Persönlichkeit und als Persönlichkeit bestimmen.⁴⁴⁶

Somit scheint Bildung nach Göhmann, Schulz und Roth etwas mit Identität zu tun zu haben. Auch scheint hier wieder der oft hinterfragte Punkt des Lernens vom Umgang mit der Umwelt eine Rolle zu spielen.

Wichtig wäre hierbei die Frage zu klären, welche Art von Bildung auch für Theatre for Development und für Forschungsfragen in diese Richtung eine Rolle spielen kann. Denn Hentschel meint beispielsweise, dass es einen erheblichen Unterschied zwischen allgemeiner und ästhetischer Bildung gäbe.⁴⁴⁷ Göhmann scheint ästhetische Bildung wiederum als Teil von Bildung insgesamt zu verstehen. Bildungsprozesse wiederum sind für ihn Aneignungsprozesse sozialer Wirklichkeit.⁴⁴⁸ „Das Subjekt im Kontext der Gesellschaft mit seinem Bezug zu kollektivem Verhalten wie zu individuellen Erfahrungen muß seine gegenwärtige Position immer wieder neu definieren; dieser Prozeß ist als Bildung zu bezeichnen.“⁴⁴⁹ Es scheint somit Sinn zu machen, auch ästhetische Bildung und Bildung als Konzepte für Tfd-Einsätze zu überdenken.

4.2.7. Postmoderne

Bei den zuvor genannten Bildungsvorstellungen, spricht Göhmann explizit von Bildung als Konzept im Kontext der Postmoderne. Und auch andere hier untersuchte AutorInnen kommen immer wieder

⁴⁴⁵ Ebd., S. 144

⁴⁴⁶ Schulz 2003, S. 49f.

⁴⁴⁷ Vgl. Hentschel 2010

⁴⁴⁸ Göhmann 2004, S. 117

⁴⁴⁹ Ebd., S. 183

auf den Bezug zur Postmoderne zu sprechen.⁴⁵⁰ Interessant auch für TfD erscheinen mir die Bezüge zur Postmoderne vor allem deshalb, weil viele der in Bezug zur Postmoderne gestellten Annahmen sich ähnlich oder identisch in Konzepten zur Theaterpädagogik, aber eben auch zu TfD-Einsatzmöglichkeiten wiederfinden. So wird im Denkkonzept der Postmoderne davon ausgegangen, dass es viele verschiedene Wirklichkeiten gibt und es somit notwendig sei, mit diesen umzugehen. So schreibt Göhmann beispielsweise: „Der Begriff der Differenz gilt als ein Schlüsselbegriff der Postmoderne wie auch des konstruktivistischen Denkens, da hiermit nicht nur die Akzeptanz von Unterschieden postuliert wird, sondern Pluralität und Widersprüche als Strukturmerkmale moderner Gesellschaften thematisiert werden.“⁴⁵¹ Hentschel wiederum spricht in Bezug auf Welsch, die These der Ästhetisierung der Wirklichkeit in der Postmoderne an.⁴⁵² Mit dieser alle Lebensbereiche durchziehenden Ästhetisierung ließe sich möglicherweise auch der schon mehrmals angesprochene „Hype“ von Theatereinsätzen erklären.

Warum die Postmoderne als Denkprozess in Bezug zu TfD nicht direkt angesprochen wird, scheint wiederum mit der eher veralteten Literatur über TfD zusammen zu hängen. Da ich daher an dieser Stelle aber auch nicht viel zu der Verbindung zwischen Postmoderne und TfD sagen kann, möchte ich im Folgenden gesondert auf Vorstellungen von Wirklichkeiten eingehen, die sich bei der Theaterpädagogik, sowie TfD finden lassen. Diese hängen, wie oben erwähnt, wiederum mit der Postmoderne und TfD zusammen.

(Theatrale) Wirklichkeitskonzepte

In den Kapiteln über Theaterpädagogik und TfD wird oder wurde immer wieder die Frage nach der Existenz einer theatralen Wirklichkeit gestellt. Wenn von Wirklichkeit gesprochen wird, egal ob im Zusammenhang mit Theater oder auf einer generellen Ebene, können wir natürlich schnell an Grenzen unserer Vorstellungskraft stoßen. Vor allem, wenn davon ausgegangen werden soll, dass es nicht nur eine, von allen gleich erlebte Wirklichkeit, sondern unterschiedliche Wirklichkeiten gibt. Im Zusammenhang mit Medienforschung wird danach gefragt, inwiefern es eine spezielle Medienwirklichkeit gibt, sowie untersucht, inwieweit Medien in der Lage sind oder sein sollten, die Wirklichkeit, so wie sie tatsächlich ist, abbilden zu können. Innerhalb der Theaterpädagogik gibt es ähnliche Diskussionen. So wurde teilweise bereits angesprochen, dass einerseits immer wieder behauptet

⁴⁵⁰ Siehe u.a. Wrentschur 2004, S. 82, Bidlo S. 140 ff.

⁴⁵¹ Göhmann 2004, S. 147

⁴⁵² Hentschel 2010, s. 19 ff.

wird, Theater könne ein Trainieren für die Wirklichkeit darstellen. In diesem Fall würde davon ausgegangen werden, dass das Theatrale an sich nicht die Wirklichkeit darstelle. In anderen Konzepten wiederum, wird sehr wohl davon ausgegangen, dass es möglich sei, im Theater die Wirklichkeit genau so abzubilden, wie sie tatsächlich ist.

Hentschel ist eine Vertreterin ersterer Ansicht und sieht es als essentiell für das Theater spielen an, dass alle Beteiligten sich auf Theater als eigene Wirklichkeit einlassen.⁴⁵³ „Nur unter der Voraussetzung, daß reale und fiktionale Ebene nicht als ontologische Gegensätze definiert werden, kann vom Theaterspielen als einer eigenständigen Form der Auseinandersetzung mit Welt gesprochen werden.“⁴⁵⁴

Göhmann beschäftigt sich in seinem Buch auch mit der Frage, was Wirklichkeit bedeutet und wie sie entstehen kann. Nach seinem systemtheoretischen Zugang entsteht Wirklichkeit nur durch Kommunikation miteinander, das heißt, es geht um die Beziehungen unter den Menschen. Die Wirklichkeit zu konstruieren steht so in Bezug zu Beziehungen mit anderen, die Konstruktion von Wirklichkeit an sich schreibt Göhmann letztendlich aber jedem einzelnen Individuum zu. Kommunikation hätte dabei die Aufgabe, Komplexes zu reduzieren:

Komplexität als Eigenschaft moderner Gesellschaften muß erkannt werden, als Aufgabe ergibt sich daraus, eine Reduktion von Komplexität zu ermöglichen. Zusätzlich wird das Bewußtsein als autopoietische Einheit betrachtet, dadurch bezieht sich die Konstruktion von Wirklichkeit explizit auf das Individuum, das sich selbst als einen Teil jener konstruktivistischen Beobachtung von Wirklichkeit einbeziehen muß.⁴⁵⁵

Theater könne hier die Aufgabe übernehmen, auf diese Möglichkeit zur Wirklichkeitskonstruktion, sowie auf die verschiedensten zwischenmenschlichen Beziehungen hinzuweisen. Außerdem bestünde Theater aus Kommunikation und könne zusätzlich, zu der angesprochenen Reduktion von Komplexität verhelfen.⁴⁵⁶

Diese Gedankengänge zu Wirklichkeitsproduktion sollten, meiner Ansicht nach, auch in Bezug auf Tfd näher betrachtet und mitgedacht werden. Gerade weil Tfd von manchen AutorInnen als Möglichkeit verstanden wird, den Teilnehmenden die Gestaltbarkeit ihres eigenen Lebens vor Augen zu führen. Als Beispiel möchte ich hier Etherthon nennen, der im Sammelband *African Theatre: Youth* in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit von Fiktion spricht:

CR-Tfd [Children Rights Theatre] places a strong emphasis on the process by which young people realize their reasoning capabilities and analyse their situations with logic and frankness. But the motor for analysis

⁴⁵³ Hentschel 2010, S. 142

⁴⁵⁴ Ebd., S. 143

⁴⁵⁵ Göhmann 2004, S. 149

⁴⁵⁶ Vgl. u.a. Göhmann 2004, S. 164

within the workshops is *fiction*. However, it is not an abstract notion of 'fiction'. For the workshop participants it is the stories and the dramas they collectively make. Through the tools of irony, paradox and contradiction – and, of course, dramatic irony too – the scenes they create begin to have a life of their own.⁴⁵⁷

Andere AutorInnen, wie Musa beispielsweise, gehen davon aus, dass TfD dann am meisten Sinn macht, je näher Aufführungen am realem Leben orientiert sind. So gesehen gibt es widersprüchliche Annahmen zur Möglichkeit der Produktion von Wirklichkeit im TfD, beziehungsweise in Bezug auf die genaue Abbildung der Wirklichkeit oder einer eigenen theatralen Wirklichkeit. Ansprüche und Ansichten hängen hier wohl wiederum mit den Zielvorstellungen von TfD zusammen.

5. Das Ideal des bewusstseinsbildenden Ansatzes

Es wurden bisweilen die einzeln angeführten und vergleichbaren Aspekte der Theaterpädagogik und des TfD angesprochen und weitergedacht. Dies geschah immer wieder in Bezug auf die analysierte Literatur, sowie im Vergleich mit eigenen Erfahrungen, sowie durch Einbringen meiner eigenen Gedanken. Bevor ich nun zum eigentlich Abschluss und damit auch zum persönlichen Resümee dieser Arbeit komme, möchte ich an dieser Stelle noch einen zusätzlichen Versuch der Zusammenführung von Ansätzen der Theaterpädagogik mit den Gedanken zu dem TfD-Bereich einbringen. Hierzu möchte ich den Ansatz des bewusstseinsbildenden Theatre for Development mit theoretischen Überlegungen vor allem von Hentschel und Göhmann zusammen führen, um dadurch aufzuzeigen, dass meiner Ansicht nach Weiterführungen der Idee des bewusstseinsbildenden Einsatzes von TfD oftmals an Wissen und Vergleichen beziehungsweise Verbindungen zu theoretischen Überlegungen auch aus anderen Bereichen der Wissenschaft zu scheitern scheinen. Das heißt, die Überlegungen Hentschels und Göhmanns und damit Überlegungen aus dem theaterpädagogischen Bereich sind auch hier lediglich beispielhaft zu sehen. Beispielhaft soll bedeuten, dass wieder lediglich nur ein Anschneiden einer solchen Zusammenführung Platz finden kann. Einige der im Vergleich erwähnten Aspekte werde ich an dieser Stelle noch einmal aufgreifen, um sie noch einmal gesondert in den Zusammenhang mit dieser ausgewählten Art des TfD-Einsatzes zu bringen.

Beim Ansatz eines bewusstseinsbildenden TfD scheint es wichtig zu sein, einen offenen, geschützten Raum zu bieten, in dem vieles ausprobiert werden kann. Weiters erscheinen viele der teilweise schon angeführten Überlegungen Göhmanns sowie seine Überlegung einer systemisch-konstruktiv-

⁴⁵⁷ Etherthon 2006, S. 115

vistischen Theaterpädagogik gut auf diesen Ansatz anwendbar. Beispielsweise hat Göhmann die folgende Forderung an eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogikarbeit: „Theaterpädagogik muß so viel Konstruktion wie möglich zulassen, das subjektive Erfinden von Wirklichkeit steht im Vordergrund der Bemühungen“.⁴⁵⁸ Die Ähnlichkeit zwischen Ansprüchen von Göhmann, sowie Überlegungen hinsichtlich des Einsatzes von Tfd im bewusstseinsbildenden Sinne fallen auch hinsichtlich der Überlegungen bezüglich Gleichwertigkeit der AkteurInnen auf. Gerade bei einem solchen Einsatz von Tfd wurde zumeist behauptet, es sei essentiell, dass jedeR im Umfeld des Projektes die Möglichkeit haben sollte, selbst teilzunehmen. So schreibt auch Göhmann, dass „Dekonstruktionen [...] nur dann ihren Zweck [erfüllen], wenn gewährleistet ist, daß alle am theatralen Kommunikationsprozeß Beteiligten sich gleichwertig mit ihren differierenden Positionen einbringen können.“⁴⁵⁹ Somit scheint die Teilnahme verschiedenster Personen eine Art Voraussetzung zu sein, die erst bei Erfüllung zu den gewünschten Arbeitsmöglichkeiten und zu dem Aufzeigen von verschiedenen Wirklichkeiten kommen kann. Weiters sollte Theatralität hier als eigene Wirklichkeit verstanden werden. Auch kann damit das Ziel eines bewusstseinsbildenden Tfd-Einsatzes nicht in der Erhebung einer Wirklichkeitsauffassung über eine andere liegen. Die Frage danach, wie und ob ein solcher Tfd-Einsatz zur bewussten Veränderung von Gesellschaft eingesetzt werden sollte, ist damit jedoch nicht geklärt. Denn letztendlich bewegt sich auch dieser Ansatz im großen Feld der Entwicklungsfrage und von der möglicherweise auch bestimmten und gezielten Entwicklungsansprüche. Somit wäre das Aufgreifen und die Untersuchung der folgenden Kritik von Paris-Ebert und Paris an einer Art idealistischer Theaterpädagogik sicher hilfreich. Die beiden schreiben:

An die Ursachen der Misere ranzugehen, ist nicht vorgesehen, machen wir uns da nichts vor. Was zu verändern an der Gesellschaft, haben wir als Theaterpädagogen den Beruf verfehlt. Was wir gelernt haben, ist, diese Gesellschaft und alle, die von ihr mehr oder weniger hart Betroffenen mit Theaterspielen “am laufen“ zu halten, Kreativität und Selbstbewußtsein im und durch das Spiel zu wecken und erhalten.⁴⁶⁰

Der Wunsch nach Bewusstseinsbildung und kritischer Gesellschaftsbetrachtung wird durch solche Kritiken stark in Frage gestellt, es wird hier vielmehr davon ausgegangen, dass sämtliche Bemühungen doch nur dazu dienen, Individuen dazu zu bringen, in der Gesellschaft zu funktionieren.

Eine Einschätzung darüber, was mit dem Einsatz von Theater möglich und nicht möglich ist, möchte ich hier nicht abgeben. Festhalten möchte ich jedoch, dass in Anbetracht dieser Kritik meiner An-

⁴⁵⁸ Göhmann 2004, S. 211

⁴⁵⁹ Ebd., S.211

⁴⁶⁰ Paris-Ebert/Paris 1993a, S. 14

sicht nach deutlich wird, dass immer wieder hinterfragt werden muss, um wen oder was es bei Tfd-Einsätzen gehen soll. Um die einzelnen Menschen, um Bedürfnisse, um die teilnehmende Gruppe, um eine weiter gefasste Gesellschaft? Auch die Frage danach, wie viele Veränderungsmöglichkeiten und unterschiedliche Sichtweisen zu den jeweiligen Themen eingebracht werden können und dürfen und wie viel Veränderung am Status Quo letztendlich wirklich gewünscht und zugelassen wird, ist wichtig und spannend.

Meiner Ansicht nach heißt die Möglichkeit zu haben, sich ausprobieren zu können und sich bewusst machen zu können, dass es verschiedenste Wege, verschiedenste Wirklichkeitsauffassungen gibt, noch nicht, dass eine Veränderung des Status Quo oder bestimmter Strukturen erwünscht wird. So erscheint mir nach dem Erarbeiten dieser Arbeit möglich, dass Bewusstsein geschaffen werden kann, ohne dass es zwangsläufig zu Veränderung von zukünftigen Handlungen der Teilnehmenden kommt oder kommen sollte.

Bei den theoretischen Überlegungen Göhmanns, geht es darum, dass es sich bei theaterpädagogischen Einsätzen darum handeln kann, die Welt und in dieser auch sich selber als wandelbar und veränderlich anzusehen. Die eigene Handlungsfähigkeit aber, und genauso die der Anderen und die Wandlungsfähigkeit von Strukturen kann, muss aber nicht offensichtlich werden. Durch dieses Sichtbarmachen kann eine Handlungsänderung eintreten, dies sollte aber nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden. Und doch geht es beim Bewusstmachen darum, Differenzen für alle Beteiligten sichtbar zu machen, um so möglicherweise mit dem Wissen über unterschiedliche Wirklichkeiten anders Handeln zu können. Dieser Vorgang könnte als eine Art von Entwicklung betrachtet werden. Doch innerhalb der Literatur zu Tfd werden die hier angesprochenen Differenzerfahrungen, die durch Theaterspielen möglich gemacht werden könnten, auch im Zusammenhang mit dem bewusstseinsbildenden Ansatz, kaum angesprochen. Es wird allerdings auch, wie oben erwähnt, kaum die jeweilige Sichtweise auf Entwicklung als solches thematisiert.

Allerdings scheint beim bewusstseinsbildenden Ansatz von Tfd das Bewusstwerden von hierarchischen Mechanismen, beziehungsweise von Abhängigkeitsverhältnissen, eine Rolle zu spielen.⁴⁶¹ Dies wiederum spricht für eine ideologiekritische Vorgehensweise und damit einerseits auch für die Vermutung, durch Tfd könnten Strukturen ersichtlich werden und auch verschiedene Ansichtsweisen aufgezeigt werden, andererseits scheint sich auch eine Art Wunsch nach Veränderung hinter diesem Aufzeigen zu

⁴⁶¹ Vgl. u.a. Mda 1993, S. 23 ff.

verbergen. Und auch Hentschel erwähnt in ihrem Text, diese Überlegungen von ästhetischer Bildung als Möglichkeit zur Aufdeckung von Verblendungsmechanismen und Manipulation. Sie bezieht sich auf Diethart Kerbs, wenn sie schreibt:

Ästhetische Erziehung muß zur rationalen Analyse der Verblendungsmechanismen und ihrer politischen Bedeutung führen. [...] Ihre ideologiekritische Funktion erhält ästhetische Erziehung einerseits durch die Beschäftigung mit Kunstwerken als Vorschein einer besseren Gesellschaft, andererseits durch die Aufklärung über Manipulationstechniken und die Mechanismen der Warenästhetik, durch die Thematisierung des gesellschaftlichen Zusammenhangs, in dem Kunstschaffen steht, und die Entlarvung der Ästhetisierung der Politik. Durch die Aufklärung über bestimmte Wirkungsmechanismen kapitalistischer Produktionsweise und die Einsicht in ihren ideologischen Charakter soll eine Veränderung dieser Bedingungen eingeleitet werden.⁴⁶²

Zu dieser Sichtweise auf eine ideologiekritische Theaterpädagogik passt auch Göhmanns Dimension einer kritisch-kommentierenden Theaterpädagogik. Fraglich ist jedoch, wie solche Überlegungen von entwicklungspolitischen Institutionen aufgenommen werden (können). Es sollte die Frage danach gestellt werden, wie realistisch solche Ansprüche an Tfd sind und welchen Rahmen und welche Voraussetzungen es bräuchte, um einen solch kritischen Ansatz verfolgen zu können. Wichtig erscheint mir auch die folgende Aussage von Göhmann immer mitzubedenken: Er ist der Meinung,

daß es keine allgemein-kultuerellen Aussagen des Theaters geben kann, da[...] jeder einzelne Zuschauer unterschiedliche Wahrnehmungen aus den theatralen Darstellungen herausfiltert und in seine Wirklichkeitskonzeption integriert. Theater als gesellschaftlich begründete Institution weist zwar immer eine auf ein Kollektiv gezielte Wirkungsabsicht auf, aus der heraus können dann aber individuell Rückschlüsse auf die subjektive soziale Wirklichkeit angestellt werden.⁴⁶³

Somit scheint das Gegenteil einer bewusstseinsbildenden Arbeit - eine Arbeit mit klarer Zielvorstellung und mit klaren Handlungsänderungen - auch innerhalb der Tfd-Diskussion und -Praxis unlogisch oder nicht umsetzbar zu sein. Laut Göhmann könnten sämtliche Projekte lediglich ein Erfahrungsangebot, eine Anregung darstellen. An anderer Stelle macht er jedoch auch darauf aufmerksam, dass es möglich wäre, durch theaterpädagogische Arbeit Konventionen in Frage zu stellen und in Folge zu durchbrechen.⁴⁶⁴ Und genau dieses Durchbrechen von Konventionen wird wiederum bei Tfd-Ansätzen häufig als mögliches Ziel angeführt.⁴⁶⁵ So gesehen scheint mir, bei einer Theaterarbeit, bei der auf die Bedürfnisse aller am Theaterprozess Beteiligten geachtet würde, verschiedenes möglich zu sein. Vorgeplant werden kann dies jedoch nicht. Es sollte somit um kleinere Ziele gehen, als die Absicht, Handlungen der Teilnehmenden zu verändern um somit ganze Gesellschaften zu verändern, denke ich. Damit scheinen aber Offenheit und die Möglichkeit, durch die Theaterarbeit Fragen zu stellen, unabdingbare Voraussetzungen wenigstens für eine Tfd-Arbeit mit dem Anspruch auf eine Be-

⁴⁶² Hentschel 2010, S. 50 Hentschel bezieht sich hier auch auf Habermas

⁴⁶³ Göhmann 2004, S. 133

⁴⁶⁴ Ebd., S. 176

⁴⁶⁵ Vgl. S. 33 in dieser Arbeit

wusstseinsbildung zu sein. Gleichzeitig scheint es wichtig, nicht nur Fragen zu stellen, sondern auch eine gewisse Sicherheit zu geben. Ein gewisses Maß an Antwortmöglichkeiten sollte somit gleichzeitig vorhanden sein. Nur bei einer Ausgewogenheit von Offenheit und Sicherheit kann vielleicht das ermöglicht werden, was Maurer als „Umschmelzung von Angst machenden Ungereimtheiten in neue Denkmuster und Handlungsmuster“ beschreibt.⁴⁶⁶ Doch dies sollte lediglich als Möglichkeit gesehen werden, die jedem Individuum zwar offen steht, aber nicht als linearer Effekt gesehen werden darf. Denn, so schreibt Weintz:

Mit ästhetischem Handeln kann sich daher auch die Absicht verbinden, bewußt – über die unmittelbare Wirkung auf ein Publikum hinaus – durch Erklärung, Bewertung und Vorwegnahme künftiger Wirklichkeiten Handlungsspielräume in der gemeinsamen Lebenswelt aufzeigen. Allerdings ist ästhetische Praxis – entgegen manch überlebter Postulate – außerstande, direkte gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, sondern kann allenfalls Bild und das Bewußtsein von Wirklichkeit differenzieren helfen.⁴⁶⁷

6. Conclusio

Diese Arbeit wurde mit der Überlegung begonnen, die Möglichkeit der Befruchtung von Tfd durch Aspekte der Theaterpädagogik zu untersuchen, umso die bisher geführten Diskussionen rund um Tfd zu ergänzen und weiterzuführen. Zuerst einmal habe ich heraus gearbeitet, dass und inwiefern es möglich ist, diese beiden Bereiche in Bezug zueinander zu stellen. Bisherige Überlegungen und geführte Diskussionen zu Themen der Theaterpädagogik und des Tfd wurden meiner Recherche nach bisher kaum in direkter Verbindung zueinander untersucht. Die beiden Bereiche zeigen jedoch einige Parallelen auf, die in dieser Arbeit miteinander verknüpft wurden. Dabei war mir jeweils besonders wichtig, nicht tiefer auf einzelne Begriffe und Konzepte einzugehen, sondern eine Übersicht über wichtig erscheinende Überlegungen zu liefern, mit Hilfe derer weitergedacht werden kann. Einige der in dieser Arbeit genannten Aspekte wurden bisher kaum oder gar nicht in Zusammenhang mit Tfd betrachtet. Diese Arbeit soll darauf aufmerksam machen, sowie durch die Neusortierung einen Anfang schaffen, um zu vermeiden, dass schon oft wiederholte Argumente immer wieder aufgegriffen werden und um ein Raster bilden, mit dem Aspekte neu geordnet werden könnten. Natürlich wäre bei weiteren Untersuchungen, wie auch öfter erwähnt, ein klarer Praxisbezug zu aktuellen Projektbeispielen notwendig. Auch müsste bei einer weiteren Untersuchung mehr darauf geachtet werden, welche verschiedenen Meinungen und Interessen in Zusammenhang mit den hier genannten Texten beziehungsweise ihren AutorInnen auftauchen.

⁴⁶⁶ Vgl. Maurer zit nach Schulz 2003, S. 329

⁴⁶⁷ Weintz 1998, S. 125

Aufgefallen ist mir bei dieser Untersuchung, dass Theaterprojekte oft als Allheilmittel für Gesellschaftsproblematiken gesehen werden. Meist jedoch nicht mitbedacht wird, welche Funktionen Theater an sich hat und haben kann.

Eine Vermutung, die sich aus dem Vergleich mit der Theaterpädagogik ziehen lässt, ist die Möglichkeit durch Professionalisierung der Forschung über TfD neue Möglichkeiten auch für die Praxis zu eröffnen. Fraglich ist hierbei, durch wen und in welchen Strukturen diese Professionalisierung stattfinden soll/kann. Forschungs- und auch Ausbildungsmöglichkeiten existieren bisher lediglich wenige.

Wichtiger als diese Überlegungen scheinen mir aber die Feststellungen, dass es für die praktische Arbeit essentiell ist, sich vor Einsätzen von Theater zu überlegen, was die Hintergründe für den Gebrauch dessen sind und sein sollen und ob Ansprüche, die an die Methode oder an die Teilnehmenden und die Leitung gestellt werden, überhaupt realistisch sind.

Weiters sollten Überlegungen dieser Art nicht an Begriffen wie Partizipation hängen bleiben, sondern offen gedacht werden und auch in Zusammenhang mit anderen Begriffen und Konzepten weiter diskutiert werden. Forderungen, die beispielsweise in Zusammenhang mit dem Konzept der Partizipation stehen, sollten keine Floskeln bleiben oder lediglich den Begriff als Rechtfertigung des jeweiligen Projektes benutzen. Vielmehr sollten alle mitplanenden und mitdenkenden Personen eines TfD-Projekts Erwartungen und Möglichkeiten offen legen, um so eine Diskussionsmöglichkeit oder eine Möglichkeit der Infragestellung zu gewährleisten. Besonders bei der oftmals als Ideal vorgestellten TfD-Methode des bewusstseinsbildenden Ansatzes, sollte außerdem die Beziehung zwischen den verschiedenen Teilnehmenden klar gestellt werden, um auf diese Weise Machtverhältnisse genau prüfen zu können. Ohne ein derartiges Vorgehen kann eine Gleichstellung aller Beteiligten, wie sie oft in diesem Zusammenhang gewünscht oder vorausgesetzt wird, meiner Ansicht nach, nicht erreicht werden. Die Klärung dieser Voraussetzungen und Erwartungen bezüglich der Funktion von Theater, sowie von allen Beteiligten des Prozesses, und auch die Hinterfragung verwendeter Begrifflichkeiten, scheint Voraussetzung zu sein, um sämtliche anderen Aspekte, die in dieser Arbeit angesprochen wurden, weiterführend untersuchen oder mitdenken zu können.

Was mir durch diese Arbeit noch einmal klar geworden ist, ist, dass es keinen Sinn macht, TfD als

Unterkategorie von Theaterpädagogik, beziehungsweise die EZA als eine Art Arbeitsfeld der Theaterpädagogik zu betrachten. Die Möglichkeit aus Bereichen wie Arbeit mit Jugendlichen, Arbeit mit Häftlingen oder Ex-Häftlingen, zielgruppenorientiertes Arbeiten zu machen, erscheint mir als nicht sinnvoll. Denn genau hier passiert eine Einteilung in Problemfälle und Nicht-Problemfälle (zum Beispiel Häftling/Nicht-Häftling) und der Schwerpunkt der Arbeit liegt dann auf dem Finden der Lösung für diese Probleme.

Boal meinte einmal in einem Interview, dass die Methoden immer auf die Menschen umgelegt werden müssten. Wenn man sich dies zu Herzen nimmt, ist es offensichtlich, dass es für Tfd-Formen - wie das bewusstseinsbildende Tfd - keine Formel, sondern lediglich Handlungsvorschläge geben kann. Solche finden sich bisher verstärkt im Theaterpädagogikbereich und wenig im Tfd-Bereich. Insgesamt scheint es mir, als wenn es bei Theaterarbeit, welcher Art und mit welchen Zielvorstellungen auch immer, darum geht, eine Art Waage zu halten zwischen Anspruch und Offenheit/Er-möglichen, zwischen Bildungsvorhaben und Entertainment, zwischen Spaß und Ernsthaftigkeit der Arbeit und zwischen ästhetischen und politischen Anspruch.

Nach den hier angeführten Aspekten könnten wohl viele der Ansprüche in Zusammenhang mit den bisher in der Literatur untersuchten Tfd- Projekten als gescheitert bezeichnet werden. Es wird häufig erwähnt, dass angestrebte Ziele nicht erreicht wurden. Diese Ziele zu erreichen, oder besser gesagt, dieses nachzuweisen, wird jedoch auch in Zukunft schwierig bleiben, denn es scheint bei vielen Vorstellungen von Gesellschaftswandel oder Entwicklung nicht möglich zu sein, dies zu messen. Messbar ist lediglich die Anwesenheit vom Publikum. Doch schon der Anspruch, messen zu wollen, ob und welche Bewusstseinsveränderungen durch Theater passieren, führt sich meiner Ansicht nach selbst ad absurdum. Denn gerade bei einem solchen Ansatz scheint es um das Aufmerksammachen auf die Vielfältigkeit von Rollen, Gedanken und Handlungen zu gehen. Wenn dabei Theater als Prozess verstanden wird, wie kann dies dann messbar sein?

Mich persönlich hat diese Arbeit auf verschiedensten Ebenen weiter gebracht. Einerseits habe ich in Bezug auf die hier angesprochenen Forschungsfelder erkannt, wie wichtig der Blick über den Tellerrand der einzelnen Disziplinen ist. Diese Erkenntnis scheint aber im Bereich von Entwicklungskommunikation und Tfd noch nicht weit verbreitet zu sein. Denn bisher gab es kaum disziplinen-übergreifende oder transdisziplinäre Forschung. Für eine solche Forschung wäre es für die Zukunft wichtig, mitzubedenken, wie wichtig auch der Bezug zur Theaterforschung ist und sein

wird. Auch die schon angesprochene Möglichkeit des empirischen Forschens ist ausschlaggebend für weiterführende Ergebnisse.

Aber auch für meine weitere praktische Theaterarbeit kann ich die verschiedensten Gedanken aus dieser Arbeit heranziehen, um insbesondere über verschiedenste Aspekte des Theorie-Praxis-Dilemmas weiter nachzudenken und diese Gedanken durch eine Rückkoppelung mit der Praxis immer wieder neu nachzuprüfen und weiterzuentwickeln.

Ästhetische Erziehung und ästhetische Bildung als Begriffe/Konzepte sollten weiter beforscht und mit Tfd in Verbindung gestellt werden. Auch ist es notwendig, hinsichtlich dieser Konzepte den Entwicklungsbegriff mitzubedenken.

Viele der hier untersuchten Bereiche und Konzepte spiegeln sich ineinander wieder und haben direkte Bezüge zueinander, die oft nicht auf den ersten Blick erkennbar sind. So scheinen postmoderne Gedanken beispielsweise viele der Vorstellungen von Theaterpädagogik und Tfd, sowie ihren Arbeitsweisen zu durchziehen. Einige Überlegungen hinsichtlich des Stellenwerts der Methode an sich, sowie einer Erforschung der Möglichkeiten von Theater, scheinen sich einerseits mit der Postmoderne, aber auch mit Vorstellungen von Entwicklung und Bildung. Kritik an Einsätzen von Tfd zeigt Ähnlichkeiten mit Kritiken, die generell an Konzepten von Partizipation geübt werden auf. Und auch umfangreichere Kritiken an Konzepten von Entwicklung und an der Existenz der EZA im Allgemeinen, sowie an der Durchführungen von EZA-Projekten weisen Parallelen auf. Wichtig wäre näher darauf einzugehen, welche Konzepte wichtig sind und wie diese in Beziehung zueinander stehen.

Bei den meisten Einsätzen von Tfd scheint die Vorstellung von Entwicklung eine besondere Rolle einzunehmen. Diese klar festzustellen ist wiederum nicht so einfach. Ein Unterschied, der mir beim Erarbeiten des Theaterpädagogikbereichs und Tfd aufgefallen ist, ist, dass es bei Tfd oftmals darum geht, Menschen eine Stimme, ein Medium, eine Methode an die Hand zu legen. Im Vergleich dazu scheint es in Deutschland und Österreich bei theaterpädagogischen Einsätzen oft um die Rückorientierung oder Wiederbelebung von bestimmten Sinnen zu gehen, sowie die Möglichkeit, aus dem dauernden Verwertungs- und Konsumdenken auszusteigen. Bei Letzterem scheint es also eher um eine Art Zusatz zu gehen, wobei im Falle von Tfd oft vermittelt wird, dass Tfd zu einer neuen Möglichkeit der Kommunikation führen könnte. Dies scheint gerade deshalb absurd, da mit einem traditionellen Medium und mit Codes gearbeitet werden soll, die schon bekannt sind, sowie

Theater eingesetzt wird, weil es auch eine lange Tradition als Medium hat. Es stellt sich also wiederum die Frage, was mit dieser Argumentation bezweckt wird und was wirklich hinter jedem einzelnen Einsatz von Theater steckt.

Abgesehen von diesen etwas negativen Unterstellungen, scheint mir jedoch auch wichtig, das generelle Potential von Kreativität mitzubedenken. Bei wohl fast allen Theatereinsätzen ist Kreativität mit im Spiel. Und letztendlich scheint der Einsatz von Kreativität auch für sämtliche Lebenssituationen außerhalb von vorgeplantem Theaterspielen eine wichtige, eine hilfreiche Rolle einzunehmen. Oft scheint aber dieses expressiv Künstlerische, wie es Bidlo nennt,⁴⁶⁸ im Alltag unerwünscht zu sein, denn es werden erst spezielle Räume geschaffen, um dies ausleben zu können. Gerade hier zeigt sich also ein Widerspruch zwischen der Überlegung, durch Wiederbelebung der Sinne, sowie durch das Dazulernen eines kreativen Mediums, Probleme zu lösen, und ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten und Gehör zu erreichen/bekommen einerseits. Und den andererseits fast verpönten Einsatz von Kreativität im Alltag.⁴⁶⁹ Im Fall von Theaterpädagogik scheinen oftmals der erwähnte Konsum und Verwertungslogik die Unterdrückung der Gesellschaft darzustellen und diese Unterdrückung führt wiederum zu einem un kreativen Darsein. Denn wer möchte sich schon Gedanken darüber machen, was alles mit frisch gepflückten Kirschen zu tun ist um diese haltbar zu machen, wenn diese auch ganz einfach anders konsumiert (als ganze Kirschen und schon verarbeitet gekauft) werden können?

Was die Argumente hinsichtlich Tfd-Einsätzen anbelangt und die Unterdrückung, die teils damit in Zusammenhang genannt wird, so ist es jedenfalls für mich schwieriger zu begreifen, was die einzelnen Tfd-PraktikerInnen erreichen wollen oder welche Art von Unterdrückung gemeint ist. Die Personen, die bei Tfd angesprochen werden sollen, sind einerseits zu weit von meiner und oftmals wohl auch von der Lebensrealität vieler Tfd-PraktikerInnen entfernt. Auf der anderen Seite stellt sich aus den Texten nicht heraus, was sich die Teilnehmenden selber erwarten.

Doch womöglich kann Kreativität letztendlich in jeder Lebensrealität Möglichkeiten bieten. Und Theater handelt mit Kreativität oder kann diese hervorbringen. Vor allem: Wieviel Wert wird wirklich auf dieses Potential von Kreativität innerhalb von Tfd-Projekten und weiters auch innerhalb von Gruppen von Personen, von Organisationen und Institutionen, die entwickeln wollen, gelegt?

⁴⁶⁸ Bidlo 2006, S. 26

⁴⁶⁹ An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass diese Gedanken natürlich lediglich Vermutungen darstellen und weiter überprüft werden müssen.

Auch die weiteren Möglichkeiten von Theater, die angesprochen wurden: Die Möglichkeit durch Theater zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu beobachten, beziehungsweise Kommunikation herzustellen, sollten erst einmal als ehrliche Ziele wahrgenommen und untersucht werden. Denn, wenn dies als Ziel anerkannt und verfolgt würde, hieße das meiner Ansicht nach, dass auch eine Kommunikation **zwischen** Teilnehmenden und Organisatorinnen bestehen muss und es dabei dann nicht nur darum gehen kann, Wissen oder Informationen weiterzugeben, sondern auch darum gehen muss, ehrlich einzugestehen, dass auch die Teilnehmenden in sämtlichen Tfd-Projekten Wissen und Informationen haben, von denen gelernt werden kann.

Die Möglichkeit durch Theater darauf hinzuweisen, dass es immer auch alternative Wege, andere Handlungsmöglichkeiten, andere Möglichkeiten der Rollenverteilung gibt, ist an sich etwas Schönes, denke ich. Kontroversen zu sehen oder durch jemand anderen aufgezeigt zu bekommen, dass die eigene Wirklichkeit nicht die einzige wahre ist und immer wieder die Suche des Mittelweges weiterzuführen, scheint ein weiterer wichtiger Punkt im Zusammenhang mit Theaterarbeit zu sein. Und wenn der Gedanken des Mittelweges und des postmodernen und theaterpädagogischen „Sowohl-als-Auch“ weiter gedacht wird, ist die Überlegung hinsichtlich der EINEN Möglichkeit von Tfd und des EINEN RICHTIGEN Weges eines Einsatzes hinfällig. Damit scheint das an anderer Stelle dieser Arbeit angeführte Argument, dass einige Auseinandersetzungen und Diskussionen bezüglich bestimmter Aspekte unnötig seien, nachvollziehbar. Denn letztendlich ist es immer schwer zu entscheiden, welcher Weg akzeptabel ist oder nicht.

Trotzdem führt wohl lediglich der Weg über Kritik an Tfd und der Umsetzung von Tfd-Projekten, sowie die schon angesprochene Hinterfragung sämtlicher gebrauchter Begriffsverständnisse und Einsätze zu einer Art Vorwärtskommen. Und auch wenn dieses Vorwärtskommen nicht mit einem konkret planbaren Ziel in Verbindung steht und auch nicht davon ausgegangen wird, dass dieses eine Ziel und dieses Vorwärtskommen die einzige Möglichkeit ist, so ist es doch ein Vorwärtskommen in irgendeiner Art und Weise.

Der Ansatz des Theaters ist, dass es nicht nur um die Zukunft, aber auch nicht nur um die Vergangenheit gehen darf, sondern dass es auch noch den Moment des Jetzt gibt. Es geht somit nicht nur darum, schon entstandene Probleme zu lösen oder darum, Vorstellungen für eine bessere Zukunft umsetzbar zu machen.

7. Literatur

Abah , Oga S. (2003): Perspectives in Popular Theatre. Orality as a Definition of New Realities. In: **Breitinger**, Eckhardt (Hrsg.): Theatre and Performance in Africa. Intercultural Perspectives. Bayreuth: Bayreuth University, Bayreuth African Studies 31, S. 79-101

Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib-Verlag

Boal, Augusto (2006) [1999]: Regenbogen der Wünsche. Seelze: Schibri-Verlag

Boon, Richard/**Plastow**, Jane (2004): Introduction In: **Boon**, Richard/**Plastow**, Jane (Hrsg.): Theatre and empowerment. Community drama on the world stage. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, S. 1-13

Bordenave, Juan E. (1979): Communication and rural development. Paris: UNESCO

Bordenave, Juan E. (1994): Participative Communication as a Part of Building the Participative Society **White**, Shirley A. (Hrsg.): Participatory Communication. Working for change and development. New Delhi [u.a.]: Sage Publ., S. 35-38

Brandes, Eva (1993): Spiel- und Theaterpädagogik. Ein menschlicheres Konzept? In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.17-18

Breitinger, Eckhard/**Mbowa**, Rose (1994): Theatre for development. A Strategy for Communication and Conscientisation. In: **Breitinger**, Eckhard [u.a.]: Theatre for Development. Rossdorf: TZ-Verlagsgesellschaft, S. E18-E17

Breitinger, Eckhard (2003) [1994]: Introduction. In: **Breitinger**, Eckhard (Hrsg.): Theatre and Performance in Africa. Intercultural Perspectives. Bayreuth: Breitinger, Bayreuth African Studies 31, S.9-17

Bourgault, Louise Manon (2003): Playing for life. Performance in Africa in the age of AIDS. Durham NC: Carolina Acad. Press

Broich, Josef (2010): Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke. Köln: Maternus Verlag

Campbell, Ali with **Plastow**, Jane & a team of of Sudanese practitioners (2006): Promenade Theatre in a Sudanese Reformatory. Divining for stories: The Cockerel & the King's Ear. In: **Etherthon**, Michael (Hrgs.): African Theatre: Youth. Oxford: James Curry Ltd, S. 61-78

Czerny, Gabriele (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen. Augsburg: Wißner, Augsburg Studien zur zur Deutschdidaktik 5

Daub, Rainer (1993): Kleiner Versuch. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrgs.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.27-28

Desai, Gaurav (1990): Theater as Praxis: Discursive Strategies in African Popular Theater. In: African Studies Review, Vol. 33, No. 1 (Apr., 1990), S. 65-92

Ehlert, Dietmar (1993a): Ortsbestimmung. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrgs.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT

Ehlert, Dietmar (1993b): Annäherung an den Begriff der Theaterpädagogik. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrgs.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.33-38

Epskamp, Kees (2006): Theatre for development. An introduction to context, applications and training. London [u.a.]: Ted Books

Etherthon, Michael (2006): West African Child Right Theatre for Development. Stories as theatre, theatre as a strategy for change. In: **Etherthon**, Michael (Hrgs.): African Theatre: Youth. Oxford: James Curry Ltd, S. 97-122

Frank, Marion (1995): Aids education through theatre. Case studies from Uganda. Bayreuth: Breitingen, Bayreuth African Studies 35

Freire, Paulo (1985): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer

systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz-Verlag

GRIPS/Theater für Kinder (1993): Wer oder was ist Grips. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.92-95

Harding, Frances (1998): neither `Foxed Masterpiece` nor `Popular Distraction:voice, transformation and encounter in Theatre for Development. In: **Salhi**, Kamal (Hrsg.): African Theatre for Development. Art for self-determination. Exeter: Intellect. Inc., S. 5-23

Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Uckerland/OT Milow: Schibri-Verlag

Holzappel, Günther (1994): Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Therapie. Gegen puristische Abgrenzung – Zur Suche nach produktiven Überschneidungen. In: **Klosterkötter-Prisor**, Birgit (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik – Therapie. Remscheid: Akademie Remscheid, S.17-32

Hoppe, Hans (2003): Theater und Pädagogik.Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster: LIT, Forum Spieltheaterpädagogik 1

Kaahwa, Jessica [u.a.] (1999): Theatre for Development in Uganda – Strategies for democratisation and conscientisation. In: **Breitinger**, Eckhardt (Hrsg.): Uganda: The cultural landscape. Bayreuth, Bayreuth University, Bayreuth African Studies 39, S.207-227

Kaliba, Stephen/**Buryanoha**, Karekezi und **Kipp**, Walter (1994): Popularising Projects and Programmes. In: **Breitinger**, Eckhardt (Hrsg.)[u.a.]: Theatre for Development. Rossdorf: TZ-Verlagsgesellschaft, S. E18-E22

Kamlongera, Christopher (1989): Theatre for Development in Africa with Case Studies from Malawi and Zambia, Bonn: German Foundation for International Development

Kerr, David (1995): African popular theatre. From pre-colonial times to the present day. London: Currey [u.a.]

Kidd, Ross (1984): Popular Theatre and Nonformal Education in the Third World: Five Strands of Experience. In: International Review of Educatio, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Revue Internationale de l'Education, Vol. 30, No. 3, Adult Education in a Rapidly Changing World (1984), S. 265-287

Klosterkötter- Prisor, Birgit (1994): Theaterpädagogik im Spannungsfeld von Theater und Therapie. In: **Klosterkötter-Prisor**, Birgit (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik – Therapie. Remscheid: Akademie Remscheid, S.62-71

Marlin-Curiel, Stephanie (2004): Wielding the cultural weapon after apartheid: Bongani Linda's Victory Sonqoba Theatre Company South Africa. In: **Etherthon**, Michael (Hrsg.) (Hrsg.): Theatre and empowerment. Community drama on the world stage. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press., S. 94-125

Martens, Gitta (1992): Einleitung. In: **Martens**, Gitta (Hrsg.): Feministische Theaterpädagogik. Grundlagen und Projekte. Remscheid: Verlag Alexander T.Rolland, Remscheider Arbeitshilfen und Texte

Mda, Zakes (1993): When people play people. Development communication through theatre. Johannesburg: Witwatersrand Univ. Press [u.a.],

Meyer, Jörg (1993): Zum Geleit. Der Vergangenheit gelassen entgegensehen. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT,S.8-9

Mocclair, Paul with **Charley**, Mike & children in Daru (2006): The Impact of Child Rights Theatre in Sierra Leone. Umo is talking. In: **Etherthon**, Michael (Hrsg.): African Theatre:Youth. Oxford: James Curry Ltd, S. 122-138

Musa, Bala A. (1998): Popular Theatre and Development Communication in West Africa: Pradigms, processes and prospects. In: **Salhi**, Kamal (Hrsg.): African Theatre for Development. Art for self-determination. Exeter: Intellect. Inc. S.135-155

MacBride, Sean (1981): Many voices, one world. Viele Stimmen - eine Welt: Kommunikation und Gesellschaft - heute und morgen ; Bericht der Internationalen Kommission zum Studium der Kommunikationsprobleme unter dem Vorsitz von Sean MacBride an die UNESCO. Konstanz: Univ.Verl. Konstanz

MacMillan, Michael (2004): What happened to you today that reminded you that you are a black man? The process of exploration black masculinities in performance, Great Britan. In: **Boon**, Richard/**Plastow**, Jane (Hrsg.): Theatre and empowerment. Community drama on the world stage. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press, S. 60-94

Mavrocordatos, Alex/**Martin**, Pathika (1994): Theatre for developoment: listening to the communitiy. **Nelson**, Nici/**Wright**, Susan (Hrsg.): Power and participatory devleopment. Theory

and Practice. London: Intermediate Technology Publ., S. 61-72

Monden, Anja (2008) Popular Theatre als Kommunikationsmedium in der Entwicklungspolitik. Eine Untersuchung von verwendeten Theaterformen in der Entwicklungspolitik mit Hilfe von Kommunikationsmodellen und dem Ansatz der „Development Communication“. Unveröffentlichte Bakkalaureatsarbeit, Wien (Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft)

Musa, Bala A. (1998): Popular Theatre and Development Communication in West Africa: paradigms, processes and prospects. In: **Salhi**, Kamal (Hrsg.): African Theatre for Development. Art for self-determination. Exeter: Intellect. Inc, S. 135-155

Novy, Andreas/**Beinstein**, Barbara/**Voßemer**, Christiane (2008): Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Wien, Aktion & Reflexion Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung, Heft 2

Okagbu, Osita (1998): Product or Process: Theatre for Development in Africa. In: **Salhi**, Kamal (Hrsg.): African Theatre for Development. Art for self-determination. Exeter: Intellect. Inc., S.23-43

Pinkert, Ute/**Meyer**, Tania (2006): Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik. Skizze eines Forschungsvorhabens. In: Korrespondenzen, Heft 48/2006, S. 42-48

Pammenter, Dave (2006): On the Making of Journeys: Young People's Theatre in Zambia. Tansitha, Safe-T-Child & others. In: **Etherthon**, Michael (Hrsg.): African Theatre: Youth. Oxford: James Curry Ltd, S. 189-202

Paris-Ebert, Helme/**Paris**, Volkhard (1993a): Ortsbesichtigung und Perspektiven. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT,S.13-14.

Paris-Ebert, Helme/**Paris**, Volkhard (1993b): Jugendkunstschule Unna. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.220- 224

Rellstab, Felix (2003): Theaterpädagogik. Entwicklung-Begriff-Grundlagen,Modelle-Übungen-Beispiele-Projekte. Handbuch Theaterspielen Wädenswill: Verlag Stutz Druck AG, Reihe Schau-Spiel 10

Richard, Jörg (1993a): Die Club-Idee. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen

e.V.)Lingen (Ems): LIT,S.43-45

Richard, Jörg (1993b): Spuren:Historische Bezüge. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT,S.46-55

Richard, Jörg (1993c): Vom Selbstverständnis, Unverständnis und Mißverständnis der Theaterpädagogik. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.149-165

Ruping, Bernd (1993): Rede zur Eröffnung der 6. Bundestagung Theaterpädagogik im Theaterpädagogischen Zentrum, Lingen/Ems. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.), Lingen (Ems): LIT, S. 140-149

Salhi, Kamal (Hrsg.) (1998): African Theatre for Development. Art for self-determination. Exeter: Intellect. Inc.

Schäfer-Remmle, Uwe (1993): Ein Wechselspiel zwischen Lust und Bildungschance. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.23-24

Schicho, Walter/**Nöst**, Barbara(2003): Konzepte, Akteure und Netzwerke der EZA. In: **Abreu Fialho** Gomes, Bea De/**Hanak**, Irmi/**Schicho**, Walter (Hrsg.): Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Interessen und Handlungsmuster. Wien, Mandelbaum Verlag, Gesellschaft, Entwicklung, Politik Band 1

Schlette, Felicitas (1994): Inszenieren persönlicher Geschichte. In: **Klosterkötter-Prisor**, Birgit (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik – Therapie. Remscheid: Akademie Remscheid, S.126-142

Schulz, Hans-Peter (2003): Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen; ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst. Baden-Baden: Dt. Wiss.Verlag (DWV)

Schwenke, Walburg, (1993): Zur Lage der Theaterpädagogik. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in

Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT, S.82-91

Schwarzenberger, Dietlinde (1996): Community based theatre. Funktionalität, Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte des Volkstheaters in Zimbabwe. Wien: Afro-Pub

Servaes, Jan (2001): Participatory Communication research for Democracy and Social Change. In: **Richards**, Michael [u.a.] (Hrsg.): Communication and development. The Freirean Connection. Cresskill, NJ: Hampton Press

Streisand, Marianne (2005) Fundstück Begriff/Begriffsgeschichte. In: **Streisand**, Marianne/**Hentschel**, Ulrike/**Ruping**, Bernd (Hrsg.): Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik. Berlin [u.a.]: Schibri-Verlag

Trötschel, Gandalf (1993): Das Theater oder die Gemeinschaftskunst als Chance gesellschaftlicher Heilung oder die Wiederentdeckung des Rades. In: **Klosterkötter-Prisor**, Birgit (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Theater - Theaterpädagogik – Therapie. Remscheid: Akademie Remscheid, S.32-46

Ulrich, Gisela (1993): Zentrum- Theater & Kunst in der Heusteigstraße in Stuttgart, 1974. In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT; S.100- 103

Weintz, Jürgen (1998): Theaterpädagogik und Schaspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag

Wrentschur, Michael (2004): Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung. Stuttgart: Ibidem-Verlag

Zarrilli, Phillip B. (2006): Theatre histories. An Introduction. New York, NY [u.a.]: Routledge

Zimmer, Hans (1993): Impulsreferat: Theaterpädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich In: **Jeske**, Marlis [u.a.] (Hrsg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. (Schriftenreihe des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V., Landesverband Spiel Theater in Niedersachsen e.V.)Lingen (Ems): LIT; S. 240-251

Anhang

Abstract (deutsche Version)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und in wie weit Überlegungen aus Literatur zur deutschen Theaterpädagogik relevant sind um Diskussionen und Konzepte rund um das Theatre for Development (TfD) zu befruchten.

Nach einem Überblick über Literatur, Inhalt und Diskursfelder, sowie Theorieansätze der Theaterpädagogik, werden Aspekte aus dem Bereich Theatre for Development ähnlich unterteilt, um so eine Basis für eine Zusammenführung zu schaffen. Erste Gemeinsamkeiten sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb der jeweiligen Literatur werden durch diese Einteilungen deutlich gemacht und im Folgenden als Voraussetzung der Befruchtungsmöglichkeiten noch einmal verkürzt zusammengefasst. Von den Ähnlichkeiten der beiden Bereiche ausgehend, werden im Hauptteil der Arbeit praktische Überlegungen, sowie Schlüsselbegriffe in Beziehung zueinander gesetzt, umso Befruchtungsmöglichkeiten fest zu halten. Diskussionen, die in der Theaterpädagogik schon „normal“ geworden sind, wie Debatten über die Wichtigkeit von Prozessen und/oder Produkten des jeweiligen Projektes, Diskussionen um Ziele und Grenzen von Theater, oder der Notwendigkeiten von einem geschützten Raum als Arbeitsvoraussetzung, bis hin zu Überlegungen zur Möglichkeit der Erforschung oder der Ausbildung von TheaterpraktikerInnen, werden in Beziehung gesetzt zu Ansätzen des Theatre for Development. Aber auch Themen, die in der Literatur zu Theatre for Development präsenter sind, wie beispielsweise das Konzept des sozialen Handelns, werden durch Überlegungen aus der Theaterpädagogik weitergedacht. In einem weiteren Teil des Vergleichs, werden Schlüsselbegriffe und Konzepte wie Kommunikation, Bildung, Partizipation und Entwicklung und damit in Verbindung stehende Konzepte wie das vom Menschen- und Gesellschaftsbild angesprochen.

Es zeigt sich letztendlich, dass Diskussionen aus dem theaterpädagogischen Bereich vielfältige Ansatzmöglichkeiten auch für den Bereich des Theatre for Development aufzeigen und eine Weiterentwicklung durch Überlegungen aus der Theaterpädagogik sinnvoll erscheint. Außerdem wird durch diese Arbeit offensichtlich, dass auch eine Hinterfragung der bisherigen Umsetzungen von, beziehungsweise der bisherigen Aussagen über Theatre for Development mit Hilfe der verschiedensten Ansätze aus dem theaterpädagogischen Bereich möglich ist.

Abstract (englische Version)

This thesis deals with the question whether and to what extent considerations of German literature on theatre pedagogy are relevant to stimulate discussions and concepts around the Theatre for Development (TfD).

An overview about literature, content and areas of discourse as well as theoretical approaches of theatre pedagogy is followed by similarly sub-divided aspects of the field of Theatre for Development to form a basis for a comparison. This structure shows first commonalities and differing emphasises in each literature and conduce shortly summarised to the Explanation of the conditions for possibilities of stimulation.

Based on the similarities of both fields, in the main part of the thesis practical considerations and key terms are related in order to show possibilities of stimulation. Discussions which have already become „normal“ in theatre pedagogy such as debates about the importance of processes and/or products of a project, discussions about goals and limits of theatre or the need of a protected space as a work condition up to considerations about possibilities of research or education of theatre practitioners are related to aspects of Theatre for Development. But also topics more present in literature on Theatre of Development, for example the concept of „social change“ are extended through thoughts from theatre pedagogy. In an other part of this chapter key terms like communication, education, participation and development and considerations about coherent concepts like the image of humanity or society will be discussed.

In the end it is demonstrated that dicussions out of the field of theatre pedagogy hold diverse approaches for the area of Theatre for Development and a further development through considerations from theatre pedagogy seems reasonable. The thesis also makes it obvious that a critical reflection of previous realisations of and considerations about Theatre for Development is possible through various approaches from theatre pedagogy.

LEBENS LAUF

Name: Anja Monden
Geburtsdatum/-ort: 18.09.1983/Hannover
Wohnort: Wien

AUSBILDUNG

WS 2008/2009 & WS2009/2010 **Tutorialtätigkeit** an der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft Wien mit Schwerpunkt Entwicklungskommunikation

10.2005 – 10.2009 **Studium der ‚Publizistik- und Kommunikationswissenschaft‘** Abschluss Bakk. Phil.

SS 2006 & SS 2007 **Tutorialtätigkeit** auf der Internationalen Entwicklung Wien im Fach Nord-Süd Beziehungen

seit 10.2004 **Individuelles Studium der ‚Internationalen Entwicklung‘** an der Universität Wien Wahlfachschwerpunkt: Publizistik- und Kommunikationswissenschaften, Politisches Theater und Theaterpädagogik

2003 **Abitur** am Leibnizgymnasium Hannover

Praktische Erfahrungen und Praktika

2009/2010 **Leitung** von Workshops zum Theater der Unterdrückten mit Studierenden der Theologie/Universität Wien sowie im Rahmen des internationalen Studierenden-Symposium EuroEnviro 2010 und in Holmavik/Island (EU-Projekt)

10.2009 – 10.2010 **Projektmitarbeiterin** beim Theater der Unterdrückten Wien

02.2008- 04.2008 **Forschungsaufenthalt** in Ghana zum Thema Entwicklungstheater

2006 sowie 2007 **Leitung** von Jugendgemeinschaftsdiensten in Deutschland und Island

07.2005 –07.2007 **Studienrichtungsvertreterin** an der Internationalen Entwicklung

seit 2006 **Organisation und Teilnahme** von/an verschiedenen Theaterworkshops im Rahmen vom Theater der Unterdrückten Wien

09.2006 – 11.2006 **Teilnahme** am internationalen Welt Forumtheaterfestival in Kalkutta

04.2004-06.2004 **Praktikum** bei Radio21 Hannover

06.2004-07.2004 **Praktikum** beim Internationalen Bauorden Deutschland