

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

**Teilzeitfortbildung zum Theaterpädagogen (BuT)®
Jahrgang 2009-2013**

„... vom Leben mehr zu verlangen als das Butterbrot.“

(Alfred Döblin: Berlin Alexanderplatz)

**Provokation als theaterpädagogisches Mittel zur Förderung
der Persönlichkeitsentwicklung und von politischem Bewusstsein
bei benachteiligten Jugendlichen**

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum Theaterpädagogen (BuT)®

Vorgelegt von **Philipp Haines** (BF 9-1)

Eingereicht am 1. August 2013 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Das bedeutsamste geistige Werkzeug, das Menschen zur Verfügung steht,
wird in der Schule nicht gelehrt.

Neil Postman

Du bist jung, keiner kennt dich, du könntest dir so viel erlauben.

Serdar Somuncu

Wer interessieren will, muß provozieren.

Salvador Dalí

Inhaltsverzeichnis

1	Exposition	1
1.1	Intentionsgrundlage.....	1
1.2	Ziel und Aufbau der Arbeit	3
2	Interview	4
3	Pro-vo-ka-ti-on – bildungssprachlich: Herausforderung	6
4	Provokative Theaterformen	7
4.1	Die Diatribe der Kyniker	7
4.2	Die Futuristen.....	8
4.3	Dario Fos Volkstheater.....	9
4.4	Bertolt Brechts Lehrstückprinzip	11
4.5	Peter Brooks „derbes Theater“	13
4.6	Das „Mitmach“-Theater am Beispiel des „Birne“-Theaters (West-Berlin)	15
5	Provokation als Konsequenz theatraler, alltäglicher und ästhetischer Praxisformen	17
6	Provokation und Reaktion	18
7	Explikationen und Transfer	20
7.1	Das Bildungselement der Kyniker.....	20
7.2	Gegen die Unzulänglichkeiten der Welt.....	21
7.3	Scheitern als „Triumph“?.....	23
7.4	Die Derbheit als Mittel	24
7.5	Der schlechte(?) Mensch von Sezuan	25
7.6	Nicht mitmachen!	26
8	Positionierungen in Bezug auf	26
8.1	... theaterpädagogische Herausforderungen.....	26
8.2	... jugendliche Darsteller und ihr Publikum	27
9	Dénouement: Provokation als Auftrag der Theaterpädagogik	28
10	Literaturverzeichnis	31

1 Exposition

1.1 Intentionsgrundlage

Als Theaterpädagoge und Co-Regisseur hatte ich in der Spielzeit 2011/2012 die Möglichkeit, eine freie Theaterproduktion mit Jugendlichen zum Thema „Heimatlosigkeit“ theaterpädagogisch zu begleiten und mit zu inszenieren.

Bei „haymatlos“ handelt es sich um ein Stück, das einen wesentlichen Kern unserer Gesellschaft zum Ausdruck bringt: Auf der Bühne stehen junge Menschen, die in unterschiedlichen Ländern und Kulturen ihre Wurzeln haben. Doch was bedeuten diese Wurzeln für den Einzelnen? Manche Jugendliche sprechen davon, dass sie im Sommer in die „Heimat“ fahren. Für andere gibt es keinen Zweifel, dass sie nur in Frankfurt zu Hause sind, und wieder andere weigern sich, sich für eine Heimat entscheiden zu müssen. Allen gemeinsam ist, dass sie hier (in Deutschland, in einem deutschen Bundesland, in einer deutschen Stadt) ihren Lebensmittelpunkt haben und an der Gesellschaft sowie am sozialen Leben teilhaben möchten. Insofern hängt das Thema Heimat eng mit dem der Fremdheit zusammen. Denn dort, wo Heimat ist, ist man nicht fremd, ist man nicht „ein Anderer“ und darf, kann man teilhaben. Dort hat der Einzelne eine Stimme.

Das Fehlen einer Möglichkeit zur gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe verursacht Heimatlosigkeit. Dies wiederum ist kein Problem des Zusammenlebens von unterschiedlichen Nationalitäten, sondern das von Milieus und sozialen Schichten, denen der Zugang zu gesellschaftlichen Prozessen verschlossen bleibt. Heimatlosigkeit – so wurde im Probenprozess zu „haymatlos“ deutlich – ist ein vielschichtiges, gesellschaftliches Phänomen und geht weit über die Überwindung von Repression und politisch geforderter Anpassung hinaus. Im Kontext eines zusammenwachsenden Europas geht es nicht zuletzt um die Überwindung von innerer Unterdrückung – genauer: um die Befreiung des Ichs von internalisierten Zwängen.

Dies wurde innerhalb einer Szenen-Collage von den jugendlichen Darstellern thematisiert. Die Akteure traten hierbei nicht in eine Rollenfigur, sondern waren Rollenträger, da sie ihre eigenen im Probenprozess gesammelten Geschichten und Gedanken auf die Bühne brachten. Vor allem ein Monolog sorgte bei fast jeder Vorstellung für Irritation im Publikum und für Diskussionen im Anschluss an die Aufführungen. Der Text stammt von einem 19-jährigen Darsteller mit eritreischen Wurzeln:

„Ich bin das Produkt eines fehlgeleiteten Prozesses, Ausländer in die Gesellschaft zu integrieren, das Produkt einer Parallelgesellschaft. Schwierig, oder? Der Satz natürlich. Für mich war es ganz normal, mit 20 Nationen in einer Klasse zu sitzen. Und ich werde nach

*meiner Heimat gefragt? Kennt Ihr Sossenheim? Man hat es hier mit einer ganzen Generation ... – man hat es hier mit **meiner** Generation zu tun, die dasteht wie bestellt und nicht abgeholt. Meine Generation, ohne festen Halt, die sich nur durch ihre eigene Gesellschaft identifiziert, mit eigenen Regeln und Gesetzen, eigenen sozialen Mustern und Verhaltensweisen. Und nur durch einen enormen Kraftaufwand [Regieanweisung: persiflierend] schafft man es, aus diesen Kreisen herauszukommen. Allerdings ist das auch nicht unproblematisch. Denn wo gehöre ich hin, wenn ich es geschafft habe? Werde ich automatisch in die sogenannte Leitkultur integriert? Gibt's da 'nen Mitgliedsausweis? Habt ihr den? Krieg' ich den? Wohin gehe ich dann? Bin ich dann auch einer dieser Quotenschwarzen wie bei GZSZ? Oder Lindenstraße! Oder taff! Rosmarien-Wichser! Muss ich mich mit Menschen verstehen, die nicht dem Kreis entspringen, dem ich entsprungen bin? Nicht eine Sekunde werde ich Menschen akzeptieren, die mich nicht akzeptieren! Lieber trete und spucke ich zurück! Tanzend und singend, wie es sich für Afrikaner gehört! Meine Heimat ist das Jetzt und Hier: die Gegenwart. Und die ist für mich das verdreckte, bekiffte, betrunkene, feiernde, fickende, elende Frankfurt, was ich gelernt habe zu lieben, obwohl es eigentlich nur abstoßend und hassenswert ist. Und das, obwohl ich eigentlich weg will. Irgendwohin ohne Identität und Sorgen, ohne die Frage ‚Woher kommst du?‘ Vielleicht sogar ohne die Frage ‚Wohin gehst du?‘.“*

Der Gestus des Darstellers war der eines aggressiven, fordernden Jugendlichen. Dieser Eindruck wurde durch das äußere Erscheinungsbild noch unterstrichen, da der Darsteller Kleidung trug, die in der öffentlichen Wahrnehmung als typisch für einen Jugendlichen aus einem sozialen Brennpunkt gilt: Jogginghose, Turnschuhe und ein Pullover mit der Aufschrift „SG Sossenheim“, dem Fußballverein des Frankfurter Problem-Stadtviertels Sossenheim, in dem der Jugendliche aufgewachsen ist. Der Monolog war unmissverständlich an das Publikum gerichtet; auch die im Text enthaltenen Fragen stellte der Darsteller nicht rhetorisch, sondern er verlangte nachdrücklich Antworten vom Publikum.

Die Vorgabe des Produktionsteams zielte darauf ab, dass der Darsteller seine improvisatorischen Fähigkeiten ausschöpfte, um in ständigem Kontakt mit dem Publikum zu bleiben. Sowohl der Monolog als auch die Dialoge mit einzelnen Zuschauern aus dem Publikum riefen bei vielen zuschauenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund Zustimmung hervor. Viele Erwachsene hingegen – unabhängig davon, ob mit Migrationshintergrund oder deutschstämmig – fühlten sich provoziert und zeigten sich empört. Dies sorgte aber im Anschluss an die Vorstellungen für einen Meinungs austausch – sowohl beim Publikum untereinander als auch zwischen (diesem und) den Darstellern.

Aufgrund der Eindrücke und auch der Erfahrungen, die ich im Zusammenhang mit „haymatlos“ gewonnen habe beziehungsweise machen konnte, begann ich, mich ausführlich mit dem Thema „Provokation als theaterpädagogisches Instrument“ auseinanderzusetzen. Mit Blick auf

die nun vorliegende Arbeit bewegte mich nicht, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre, primär die Frage nach Wirkung, nach dem Effekt, dem „Paukenschlag“, den eine Provokation hervorruft oder zumindest beabsichtigt. Nein, mein Interesse galt und gilt vornehmlich dem Anlass, der Ursache, der Motivation für Provokation – also konkret der Frage: warum Provokation? Und daran anschließend: Gibt es kein anderes Mittel – gerade für Jugendliche – um sich bemerkbar zu machen, um gehört zu werden?

1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, Provokation als eine Option in der theaterpädagogischen Arbeit darzustellen. Im Verlauf dieser Darlegungen werde ich aufzeigen, wie viele Möglichkeiten und damit auch Chancen eine aktive Provokation für die persönliche Entwicklung, die Förderung eines politischen Bewusstseins und das Anregen zu kritischem Denken von benachteiligten Jugendlichen in sich birgt.

Um zunächst einen Einblick in die Denkweise von Jugendlichen zu geben, werde ich im zweiten Kapitel ein Interview mit einem Jugendlichen wiedergeben, da dessen Sicht auf Provokation im Theater auf seinen eigenen Erfahrungen basiert und insofern dem Anspruch der Authentizität gerecht wird. Anschließend, in Kapitel 3, werde ich die Ebene dieser persönlichen Schilderung verlassen, um erforderliche Definitionen zum grundlegenden Begriff „Provokation“ zu geben und um mich im Weiteren mit den Handlungsmustern von „Provokation“ auseinanderzusetzen. In Kapitel 4 werden ausgewählte provokative Theaterformen vorgestellt und beschrieben. Diese Auswahl wurde entsprechend ihrer theaterpädagogischen und realistischen Umsetzbarkeit in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit vorgenommen. Dabei wurde darauf geachtet, die Art und Weise der Betrachtung nicht engmaschig, sondern im Blickwinkel größtmöglicher Facetten vorzunehmen, damit den Interessen sowie der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen soweit als möglich entsprochen werden konnte.

Um auch dem theatertheoretischen Anspruch zu genügen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit sowohl auf die gesellschaftlichen, ästhetischen als auch rezeptiven Bedingungen von theatralen Provokationen eingegangen (Kapitel 5 und 6). Die Vorstellung solcher Modelle erfolgt zunächst in referierender Form, um dann in der kritischen Auseinandersetzung mit dem im Untertitel formulierten Thema einen theaterpädagogischen Transfer aufzuzeigen (Kapitel 7). Den Abschluss der Arbeit bilden differenzierte Stellungnahmen zu Anspruch an die und Aufgabe der Theaterpädagogik (Kapitel 8). In diesem Kontext wird das Mittel der Provokation erneut aufgegriffen, themenbezogen hinterfragt und mit einem Blick auf die mögliche Zukunft der Theaterpädagogik kommentiert (Kapitel 9).

2 Interview

Am 25. Juni 2013 führte ich ein Interview mit dem bereits im Zusammenhang mit dem Stück „haymatlos“ vorgestellten Biemnet Haile:

War Dir während des Probenprozesses klar, dass Dein Monolog provozieren wird?

*Wen und wie es provoziert, war mir klar. Aber **dass** ich eben auf einmal auf einer Bühne stehe und gewisse Dinge bringen kann, das war viel überraschender für mich als die Tatsache, **dass** ich diese Dinge sage. Auf der einen Seite erforderte es ja die Rolle, Ihr habt ja auch eingefordert, dass ich angriffslustiger sein soll, mit dem Publikum spielen und es hinters Licht führen soll. Da wurde mir während der Proben bewusst, dass ich mehr darf, und das habe ich aus den Erinnerungen der Erfahrungen geschöpft, die ich noch vor ein paar Jahren bei mir im Viertel gemacht habe, wo ich ja auch in eine Rolle geschlüpft bin, wenn ich Leute auf der Straße oder sogar Polizisten angemacht und beleidigt habe. Nur, das war eben in der Realität und wurde nicht beklatscht. Das hatte andere Konsequenzen.*

Hat das in Dir etwas verändert?

Es erfordert Mut, sich so auf einer Bühne zu zeigen, und angreifbar zu machen. Darauf bin ich stolz. Vielen Jugendlichen da draußen ist nicht bewusst, dass es auch nur eine Rolle ist, die sie da spielen. Mir wurde viel klarer, dass ich durch das Verhalten auf der Bühne und über das Reflektieren und den distanzierten Blick auf mich, der sich für mich immer ergibt, wenn ich spiele, viel besser abwägen kann. Es entstehen Entscheidungsmechanismen. Möchte ich mich da draußen genauso benehmen, wie ich es auf einer Bühne darf? Hier bekomme ich Applaus, dort Ablehnung.

Worin bestand für Dich die Provokation?

Vor allem darin, an ein sogenanntes deutsches Bildungsbürgertum heranzukommen. Die hatten keinen Schutz mehr auf ihren Sitzen, die haben sich auf dem Platz nicht sicher gefühlt, denen war unwohl, das habe ich jedes Mal gesehen. Das war wie in der U-Bahn, wenn eine Horde Jungs da rumpöbelt.

Was wolltest Du vermitteln?

*Tatsache ist, dass es Parallelgesellschaften gibt. Was für mich nicht bedeutet, darauf hinweisen zu müssen, und alles, was Scheiße in unserer Gesellschaft läuft, den Leuten entgegenkotzen zu müssen. Das wissen die meisten ja oder können es sich zumindest denken. Nein, ich wollte vermitteln, dass es gefährlich ist, mich zuzulassen. Und das, indem ich sage: „Es ist nicht meine Schuld, dass ich so bin. Es ist **Deine** Schuld.“ Weil da kein Interesse für die „andere“ Gesellschaft ist, weil es sich viele sehr bequem machen, und*

diese Gesellschaft auch noch verurteilen. Wenn da den ganzen Tag draußen Jungs rumlaufen, nicht zur Schule gehen, sich nicht benehmen können und sogar gewalttätig sind, dann ist das ein Missstand in unserer Gesellschaft. Die sind nicht so geboren worden. Nur gibt es genug Möglichkeiten, sich denen zu entziehen, sie zu ignorieren oder eben Schutz einzufordern. Vielen Menschen habe ich in den Gesichtern angesehen, dass ich aufhören soll, die wollten am liebsten, dass ich weggehe. Aber ich bin erst weggegangen, als ich es wollte, zumindest habe ich dieses Gefühl vermittelt. Die Leute mussten mir zuhören.

Denkst Du, dass Provokation auf der Bühne, im Theater wichtig ist?

Ja. Aus einem bestimmten Grund: Es muss gar nicht richtig sein, was ich sage. Wichtig ist, was ich erlebt habe und wie ich mich fühle. Meine individuelle Erfahrung, und genau die kann ich rauslassen und mir Luft machen. Wenn ich dies im realen Leben mache, dann besteht das große Problem, in eine Schublade gesteckt zu werden und unter „gleichgeschalteten“ Gegenmeinungen nicht ernstgenommen zu werden. Mir geht es darum, gehört zu werden, in diesem einen Moment, in dem von mir keine Rechtfertigung abverlangt wird und man mich in keine Kategorie stecken kann.

Wie hast Du die Reaktionen des Publikums auf der Bühne erlebt?

Mir war nie unwohl auf der Bühne. Weil ich auch das Gefühl hatte, die Leute im Griff zu haben. Ich habe den Moment gesteuert. Einmal habe ich das nicht geschafft, da habe ich mich ertappt gefühlt, weil ich eine Gruppe junger Mädchen im Publikum nicht in den Griff bekommen habe. Die haben die ganze Zeit geredet und gelacht.

Wieso ertappt?

Weil ich die Situation nicht theatral lösen konnte, ich konnte in dem Moment auf keine Technik zugreifen, die mich wieder dominant gemacht hätte.

Kamen die Zuschauer, die sich angegriffen gefühlt haben, nach den Vorstellungen zu Dir, um mit Dir zu sprechen?

Nein. Vielleicht haben Sie sich einfach nicht getraut, obwohl ich im Stück ja auch anders bin, als nur der Asi. Immer wenn wir Nachgespräche hatten, also meistens, wenn wir vor Schülern gespielt haben, da kam ein Dialog zustande, vor allem die Lehrer haben mich dann nach meiner Position befragt. Das war gut, da konnte ich dann einiges klarstellen, und auch nochmal genau formulieren, worum es mir ging.

Glaubst Du, dass Jugendlichen eine Anleitung zur Provokation für die Bühne auch im echten Leben helfen könnte?

Gerade bei den schwierigen Fällen, ja. Auf der Straße geht es um Hierarchien, darum, stärker zu sein als der andere, es geht immer um Härte und Kampf. Auf der Bühne geht

es darum, der Gefühlvollste, der Empfindsamste zu sein. Und in diesem Kontext für das, was man denkt, für eine Sache, hinter der man steht, und natürlich für den Mut, den man aufbringt, Betätigung zu erhalten, das hat großen Einfluss auf junge Menschen, denke ich. Auf der Straße gibt es nicht so viel Bestätigung. Da ist eine Provokation die Vorstufe zu einem Faustkampf, sie ist immer verbunden mit Gewalt. Auf der Bühne folgt die Reaktion aus dem Publikum oder eben die weiterführende Handlung des Stückes, das gespielt wird. Die Assoziation mit Provokation wird also entkoppelt, und das Nachdenken über das eigene Verhalten wird gefördert, das ist eine große Chance. Gleichzeitig ist es gut, seine Probleme, seine Gedanken, seine Wut öffentlich zu machen, die Bühne als Ventil zu nutzen. Außerdem hilft es, einen anderen Umgang mit seinen Problemen zu finden, überhaupt zu sehen, dass es mehr als diese Probleme gibt. Die Reaktionen mitzukriegen und in einen Dialog im Anschluss zu treten, halte ich auch für wichtig; es hilft sich selbst zu erfahren, aber auch ein Gefühl für Fremdwahrnehmung zu bekommen. Das wiederum gibt einem das Gefühl von Entscheidungskraft und letztendlich von Freiheit.

Siehst Du auch Risiken, die den Umgang mit Provokation bergen?

Wenn Jugendlichen klargemacht wird, dass es Theater ist, sie also trotz der Ansprache an das Publikum begreifen lernen, dass es immer noch eine Trennung zwischen Spieler und Zuschauer gibt, und wenn die Provokation immer wieder, sowohl im Probenprozess, als auch im Anschluss an die Vorstellungen, reflektiert wird, dann nicht. Aber man darf Jugendliche nicht dazu missbrauchen, „krasse“ Stücke zu machen, um sie dann alleine zu lassen.

3 Pro-vo-ka-ti-on – bildungssprachlich: Herausforderung

Das Wort Provokation (aus dem Lateinischen *provocare*: „hervorrufen“, „herausfordern“) findet sich zwar im Duden definiert (siehe Binnenüberschrift 3), jedoch in keinem Theaterlexikon erläutert. Entweder ist Provokation in der Theaterwelt nicht vorgesehen, oder aber es gibt eine andere, eine näher liegende Erklärung: Provokation **ist** bereits als theatraler Begriff so im fachlichen Sprachgebrauch verankert, dass er keiner weiteren Erläuterung bedarf.

In anderen Disziplinen findet sich dagegen vereinzelt die eine oder andere Worterklärung. Der Soziologe Rainer Paris definiert „Provokation“ als „[...], einen absichtlich herbeigeführten überraschenden Normbruch, der den anderen in einen offenen Konflikt hineinzieht und zu einer Reaktion veranlassen soll [...]“ [PARIS 1998: 57]. Die „Überraschung“

liegt in dem Moment der Betrachtung durch andere und ergibt sich aus der Tatsache eines Normbruchs. Alles, was nicht im Rahmen vor allem der sozialen Norm bleibt, fällt auf, überrascht und wird vom Überraschten bewertet. Solche Grenzüberschreitung geschieht im Theater vorsätzlich und ist ihr Zweck. Den „*Normhütern*“ [ebd.] wird aufgezeigt, dass die soziale Norm und jede etablierte Ordnung keine Konstante und vor allem keine Determinante darstellen. Der Akteur „*nimmt ein Stigma auf sich, er stigmatisiert sich selbst. Gleichzeitig aber ist es das Ziel der Provokation, Stigmata abzuwerfen und auf andere umzuwälzen.*“ [Ebd.]

Paris' Definition von Provokation weist vier Strukturelemente auf: Neben dem bereits erwähnten Normbruch sind dies die „Überraschung“, „Konfliktorientierung“, „Reziprozität“ sowie die von ihm als Bestimmungselement besonders hervorgehobene „Entlarvung“. Nach Paris ist „irgendeine“ Gegenreaktion auf die Provokation noch nicht ausreichend, um von einer **erfolgreichen** Provokation sprechen zu können; die beabsichtigte Entlarvung erfolgt erst durch die Selbstdemaskierung desjenigen, der provoziert wurde. Erst wenn dieser sich als eben jener verrät, als den ihn der Provokateur entlarven wollte, ist der Provokationszweck erfüllt: „*Soll die Gegenstigmatisierung gelingen, so muß sich der andere verraten. Er muß durch seine Reaktion sich als derjenige entlarven, als den ihn der Provokateur entlarven wollte. Die Provokation hat ihm die Maske vom Gesicht gerissen und als den eigentlich Schuldigen offenbart.*“ [Ebd.: 63] Nicht konkret auf theatrale Ereignisse bezogen spricht Paris dennoch von Publikum, das ... „*[d]ie emotionale Aufladung der Situation ergreift und es [sc. das Publikum; P. H.] polarisiert, ein Teil der Zuschauer verwandelt sich in Sympathisanten und mögliche Bündnispartner*“ schlussfolgert Paris: „*Provokationen sind Initiativen des Neuaushandelns von Normalität. Sie wollen Legitimität umverteilen und dadurch die Karten im Machtspiel neu mischen.*“ [Ebd.: 71]

4 Provokative Theaterformen

4.1 Die Diatribe der Kyniker

Als eine der ersten theatralen Formen von Provokation kann die Diatribe (aus dem Griechischen, wörtlich übersetzt: „Zeitvertreib“, „Unterricht“) angesehen werden, welche im 3. Jahrhundert v. Chr. von einer Gruppe hellenistischer Philosophen, den Kynikern, geschaffen wurde. Ausgangspunkt der kynischen Lehre ist ein ethischer Skeptizismus. Weder die zahlreich überlieferten Traditionen noch irgendwelche Bedürfnisse konnten den Kynikern ethische Normen begründen. Aus diesem Grund strebten sie nicht nach hedonistischen „Grundwerten“, sondern nach Bedürfnislosigkeit und Natürlichkeit. Damit ver-

bunden war eine Zurückweisung von kulturell begründeter Scham (z. B. Nacktheit) und Besitz; beides betrachteten sie als bloße Konventionen. Eine ihrer Hauptaufgaben sahen die Kyniker in der Steigerung des ethischen Bewusstseins ihrer Mitbürger, die jedoch nicht durch Belehrung, sondern durch Satire und Provokation zu erzielen war. Mit der Diatribe – es handelte sich um eine Form moralphilosophischer Rede –, die durch einen aggressiven Vortragsstil, auffällige, extreme Bildersprache und derbe Anschaulichkeit gekennzeichnet war, sollte ein breites Laienpublikum, das „einfache“ Volk, durch Unterhaltung zum kritischen Denken angeregt werden. Der bekannteste und bedeutendste Mitbegründer der Kyniker, Diogenes von Sinope, erteilte zusätzlich zu den Diatriben „Privatunterricht“. Da er der Auffassung war, dass man seine Bedürfnisse auf die jeweils komfortabelste Art befriedigen sollte, onanierte er öffentlich auf dem Athener Marktplatz, und merkte dabei an, wie bedauerlich es doch sei, dass man den Hunger nicht ebenso einfach, etwa durch Reiben des Bauches, lindern könne.

4.2 Die Futuristen

Der Futurismus war eine aus Italien stammende avantgardistische Kunstbewegung, die aufgrund ihres breit gefächerten Spektrums den Anspruch erhob, eine neue Kultur zu begründen. Der Einfluss des Futurismus geht wesentlich auf seinen Gründer Filippo Tommaso Marinetti und sein erstes futuristisches Manifest von 1909 zurück. Dieses Manifest war als Tabubruch konzipiert – ein Tabubruch, der Jugendlichkeit, Gewalt, Aggressivität, Geschwindigkeit, Krieg und Rücksichtslosigkeit verherrlichte und den als „Passatisten“ (den Anhängern des Vergangenen) bezeichneten etablierten Kulturträgern und deren Unterstützern den Kampf ansagte. Die Zerstörung von Bibliotheken, Museen und Akademien als Hort des „Passatismus“ (überlebte Anschauungen) sollte der jungen Kultur den Weg ebnen und Italien eine neue kulturelle Identität verleihen. Die Bewegung endete mit dem Tod Marinettis im Jahr 1944. Was den Futurismus von anderen Kunstrichtungen deutlich unterschied und zu seiner Verbreitung entscheidend beitrug, war die Art der Präsentation. Marinettis „Serate futuriste“ (Futuristische Abende), die er ab 1910 vor allem in norditalienischen Theatersälen veranstaltete, sollten primär provozieren. Deshalb begannen solche Abende grundsätzlich mit der verbalen Herabsetzung der jeweiligen Stadt und ihrer Bürger. Anschließend wurden Manifeste verlesen, futuristische Kunstwerke gezeigt, futuristische Musik gespielt sowie Ausschnitte aus futuristischer Theaterkunst geboten. Solche Abende waren aus der Sicht Marinettis nur dann erfolgreich, wenn es spätestens zu Ende der Veranstaltung zu einem Tumult mit Einschreiten der Sicherheitskräfte kam und das anschließende Medienecho entsprechend groß war.

Im Manifest „I drammaturghi futuristi“ propagiert Marinetti drei Fähigkeiten, die Autoren und Schauspieler mitzubringen haben: *„il disprezzo del pubblico, l'orrore del successo immediato, la voluttà di essere fischiati“* [MARINETTI 1911: 576: „die Verachtung des Publikums“, „die Scheu vor dem unmittelbaren Erfolg“, „die Lust, ausgepiffen zu werden“; Übers.: P. H.].

Dies bedeutet schlussfolgernd auch, dass der wahre Futurist das beifällige Klatschen zu verachten habe, was Marinetti wie folgt begründete: *„Tutto ciò che viene fischiato non è necessariamente bello o nuovo. Ma tutto ciò che viene immediatamente applaudito, certo non è superiore alla media delle intelligenze ed è quindicosa mediocre, banale, rivomitata o troppo ben digerita.“* [Ebd.: „Gewiss nicht alles, was sofort mit Applaus bedacht wird, ist überlegener als der Durchschnitt der Intelligenzen und ist deshalb etwas Mäßiges, Banales, Wiedererbrochenes oder zu gut Verdautes.“ – Übers.: P. H.]

Was umgehend beklatscht wird, ist folglich etwas Passatistisches; alles Avantgardistische musste wenigstens bei der Erstaufführung ausgepiffen werden.

Dieses Manifest wurde wenig später unter dem plakativeren Titel „La voluttà di essere fischiati“ [MARINETTI 1915: 113: „Die Lust, ausgepiffen zu werden“] wiederveröffentlicht und von weiteren Futuristen unterschrieben. Was die italienischen Avantgardisten in diesem Manifest erklären, gehört zur Methode des programmatischen Auf-den-Kopf-Stellens der herkömmlichen Werte durch antikonventionelle Ästhetik: Die Proteste als Jubeln wahrzunehmen und ein Fiasko als Triumph zu deklarieren, sind Formen der Selbstironie bzw. der Ironie als Selbstverteidigung. Die feindliche Reaktion des Publikums wird nicht verdrängt, sondern bewusst wahrgenommen und alternativ, humorvoll, interpretiert.

4.3 Dario Fos Volkstheater

„Wir haben die Groteske, das Sich-auf-den-Arm-Nehmen, im Blut, das An-den-Pranger-Stellen desjenigen, der übertreibt, der anderen etwas aufzwingt.“ [FO, in: INNERHOFER 2013: 1].

Dario Fos elementare Voraussetzungen für seine Theaterarbeit sind seit jeher die direkte Nähe zum Publikum sowie sein Glaube an die Möglichkeit, die Gesellschaft verändern zu können. Der Regisseur, Schauspieler, Kabarettist und Stückeschreiber sieht sich der Tradition des italienischen Volkstheaters und der Commedia dell'Arte verpflichtet. Er grenzt sich bewusst von der „offiziellen“ italienischen Schauspielkunst ab, die er als *„verlogen, oberflächlich und eitel“* [KLETT 1977: 79] titulierte, und fügt hinzu: *„Wir machen episches Theater, das auf der Provokation und der Improvisation beruht, eine Art von Improvisation, die sehr diszipliniert ist, die wie im Jazz mit den Themen spielt, [...] Die Improvisation ist*

für uns fundamental, sie hilft uns, die Vierte Wand zu durchbrechen, mit dem Publikum in einen Dialog zu treten. Unsere Art zu spielen ist aus vielen Erfahrungen entstanden, aus einer langen Entwicklung. Da war die Arbeit mit Lecoq, mit Franco Parenti, die Arbeit am Piccolo Teatro, das damals eine treibende Kraft war, die Auseinandersetzung mit Brecht, die Beschäftigung mit dem Volkstheater der Spielleute und fahrenden Sänger, mit dem Volkslied, mit der Tradition des Giullare (der mittelalterlichen Spielleute), das Studium der Commedia dell'Arte, des Ruzante (ca. 1496-1542) und der sogenannten „zweitklassigen“ Autoren. Wir haben diese alten unbekanntenen Volksdichter erforscht, die heute vergessen sind, weil man sie für schlechte Autoren hält, dabei waren sie es, die das Fundament des europäischen Theaters gelegt haben.“ [Ebd.]

Es geht Fo also nicht zuletzt darum, den im herrschenden kulturellen Bewusstsein fixierten Kanon ästhetischer Bewertungen aufzubrechen, und zwar zugunsten von Traditionen, in denen sich eine größere Nähe zur Lebenswirklichkeit und zur Sprache der „einfachen Menschen“ manifestiert. Für Fo muss dies gleichzeitig ein Theater sein, das das Lachen als seine stärkste Waffe einsetzt: *„Die Macht, und zwar jede Macht, fürchtet nichts mehr als das Lachen, das Lächeln, den Spott. Sie sind Anzeichen für kritischen Sinn, Phantasie, Intelligenz und das Gegenteil von Fanatismus. Ich bin nicht mit der Idee zum Theater gegangen, Hamlet zu spielen, sondern mit der Absicht, ein Clown zu sein, ein Hanswurst.“* [FO 1989: 15]

Fo schätzt die subversive Kraft des Komischen und Grotesken hoch ein; eine richtig platzierte Pointe kann für ihn mehr Zündstoff enthalten als lange, trockene Ausführungen auf der Bühne. Fos prägnantes Stilmittel ist die Farce, zu deren Prinzip es gehört, dass ein ganz banaler, alltäglicher Vorfall sich plötzlich so aufblähen kann, dass er den Boden des Alltags verlässt, dass er die unwahrscheinlichsten, die absolut unvorhergesehenen Ereignisse in Gang setzt und hinter der normalen, geregelten Wirklichkeit eine Welt voller Widersprüche und „ungeordneter Ordnungen“ ans Licht bringt.

Doch diese auf den Kopf gestellte Bühnenwelt geht deshalb über jede Theaterwirklichkeit hinaus, weil Fo immer politische Absichten hat. Indem er das Normale aus seiner Alltäglichkeit herausreißt, es überspitzt und in sein Gegenteil verkehrt und so das Unmögliche als möglich erscheinen lässt, reißt Fo falsche Fassaden ein – die Potemkinschen Dörfer der Realität in unserer alltäglichen Welt. Dies zeigt er beispielsweise in seinen Stücken *„Bezahlt wird nicht“* (1974) und *„Zufälliger Tod eines Anarchisten“* (1970), in denen er das Bild von der scheinbaren Zufriedenheit und dem Wohlstand der italienischen Arbeiter und von einem unkorumpierbaren und vernünftig funktionierenden Staat ad absurdum führt.

Jedoch hat die Komik nicht nur eine zerstörerische und entmystifizierende, sondern auch eine affirmative Funktion. Das Lachen, das sie entfacht, richtet sich zwar gegen enttarnte

Missstände; doch gleichzeitig befreit es, schafft Distanz, stellt Kritikfähigkeit und Vertrauen in eigene Kräfte wieder her und erzeugt ein Gefühl der Souveränität und Solidarität: *„Wahres Volkstheater ist immer lustig, auch wenn es ernste Themen behandelt. Die Satire ist die Waffe des Volkes, sie ist der höchste Ausdruck des Zweifels, die wichtigste Hilfe der Vernunft. Wenn man politisches Theater schreiben will, darf man nicht Essays und Kommentare schreiben, sondern muß man unterhaltend sein, sonst dient man weder dem Theater noch der Politik. Von allen Theaterformen ist die Komödie die effektivste. Eine Tragödie zielt auf das Herz und auf die Tränen, aber wenn die vergossen sind, ist die Wirkung vorbei. Eine Komödie dagegen funktioniert über das Lachen und Erkennen, also über den Kopf, damit kann man mehr und Nachhaltigeres bewirken, als mit einer abstrakten Katharsis.“* [KLETT 1977: 34]

4.4 Bertolt Brechts Lehrstückprinzip

Das Lehrstück ist ein Dramentypus, der durch Bertolt Brecht gegen Ende der 1920er Jahre entwickelt und erprobt wurde. Seine Entstehung fällt mit der Verschärfung der Widersprüche in der allgemeinen Krise des Spätkapitalismus zusammen (vor allem die Weltwirtschaftskrise 1929), die nach Brechts Ansicht nur noch revolutionär durch die organisierte Arbeiterklasse zu lösen war. Für Brecht war das Lehrstück der Versuch, einen neuen theatralen Typus zu schaffen, der die Möglichkeit eines radikalen Bruchs mit dem bisherigen Theaterapparat bot. Brechts Lehrstücktheorie zielt auf kollektive Kunstübung, auf die Aufhebung des Unterschieds von Kunstproduzenten und Kunstkonsumenten: Alle Teilnehmer sind Spieler. *„Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er verwertet werden. Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflußt werden kann.“* [STEINWEG 1976 :164] Die Stückvorgänge spielend, sollen die Teilnehmer beobachten; sie sollen konkretes Denken, kritische Haltung, politisches Verhalten üben und praktische Kenntnis von materialistischer Dialektik erwerben. Diese „geübten“ Denkweisen sollen sie befähigen, in die Wirklichkeit einzugreifen, um diese zu verändern. In der theaterpädagogischen Realität wurden Brechts Ansätze erstmals in den 1980er Jahren einem wissenschaftlich-empirischen Test unterzogen und dokumentiert. Dies geschah in einem mehrjährigen, von der „Berghof Stiftung für Konfliktforschung“ geförderten Forschungsprojekt zur politischen Bildung. Gegenstand der Untersuchung war das Thema „Gewalt“, welches mit Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Schichten behandelt und anhand von Lehrstückszenen bespielt wurde. In der Beschreibung des Lehrstückmodells der Projektdokumentation „Weil wir ohne Waffen sind“ weisen die Autoren darauf hin, dass nicht die Dar-

stellung und Vermittlung einer Lehre das Ziel sei, „sondern eine kollektive, systematisierte Untersuchung eines Ausschnittes der Lebenswirklichkeit der Beteiligten. [...] Betrachten wir auf diese Weise eine Lehrstückübung als einen kollektiven Forschungsprozeß, so stellen sich die Fragen: Wie wird dieser Prozeß eingeleitet, worauf richtet er sich und wie wird er strukturiert? [STEINWEG 1986: 28]

Relevant bei der analysierenden Ausführung der entsprechenden Antworten ist, welchen Stellenwert hierbei Provokation als Handlungsmittel einnimmt:

„Die Lehrstücktexte enthalten Provokationen in einer zweifachen Weise. Brecht gelangt zu den Textvorlagen, indem er komplexe Handlungsabläufe des Alltags in kleine überschaubare Einheiten zergliedert und diese weiter in voneinander relativ abgelöste deutlich unterscheidbare Handlungen, Redeweisen, Gesten und Haltungen unterteilt. Nachdem er diese Elemente von individuellen Eigenheiten befreit hat, kann er sie erneut zu sozialen Mustern und Typen zusammenknüpfen. Die Muster und Typen charakterisieren etwas Grundlegendes und Typisches einer Handlungssituation oder einer menschlichen Haltung in einer sozialen Situation. Auswahlprinzip für das Typische ist die sozialhistorische Bedeutsamkeit. Was Brecht für sozialhistorisch bedeutsam hält, kommt in zwei immer wiederkehrenden Lehrtendenzen zum Ausdruck: das Bemühen und die Klärung des Verhältnisses der Menschen zu ihren Gefühlen und des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. [Ebd.]

„[...] Die einsetzende Untersuchung wird im Lehrstückprozeß auf jene Formen stoßen, die Brecht ‚asoziale Muster‘ nennt. {Brecht: ‚Der Nutzen ... könnte allerdings von platten Köpfen sehr verkleinert werden, wenn sie z.B. die Spielenden nur solche Handlungen vollziehen lassen würden, die ihnen sozial erscheinen. Aber gerade die Darstellung des Asozialen durch den werdenden Bürger des Staates ... ist sehr nützlich, besonders, wenn sie nach genauen und großartigen Mustern aufgeführt wird.} [STEINWEG, Hg., 1976a, S. 71]

„Sie bewirken die zweite Form der Provokation. Das Provokative an diesen sozialen Mustern ist, daß das Asoziale an ihnen nicht von vornherein kenntlich ist. Was zu Spielbeginn als verantwortungsvoll gegenüber Mitmenschen erscheint, verkehrt sich u.U. im Verlauf der Fabel in sein Gegenteil. Eine besondere Rolle spielen dabei [...] Gefühle und Emotionen wie Mitleid, Liebe, Angst Spontaneität. Diese werden in den Lehrstücktexten durchgängig als ambivalent charakterisiert, nämlich als in bestimmten Situationen, unter bestimmten Umständen irrationale und nicht zu verantwortende Folgen zeitigend. Damit provoziert Brecht den Widerspruch gerade jener Jugendlichen, deren Sinnsuche sich von den (scheinbar) rationalen Zwängen abgewandt hat und an eine emotionale Stabilisierung und Ausbildung von Individualität geknüpft ist.“ [STEINWEG 1986: 31]

Die Provokation in Brechts Lehrstücken findet sich also auf zwei Ebenen: einerseits, indem er die Lehrstücktexte ([Fabel]; im Sinne Steinwegs lediglich als semantisches Element ohne weitere Bedeutung) als Abbilder der Realität, als Typus gestaltet, die für den Spieler wiedererkennbar sind. Dieses Setting erfordert individuelle Handlungen, die sich in ihren Inhalten und ihrer Aussagekraft zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Problematiken verhalten müssen. In einem weiteren Schritt fordert Brecht die Bespielung des Settings durch irrationale Impulse und Emotionen in „asozialen Mustern“, sodass auf der Suche nach Individualität und deren bedingungsloser Legitimation Widersprüche aufgezeigt werden, um Einfluss auf Formen der Realitätsverarbeitung zu haben.

Im Verlauf des Forschungsprojekts zum Thema „Gewalt“ stellte sich heraus, dass vor allem das Feedback eines jeden Teilnehmers zu jeder Spielszene erforderlich war, da auf diese Weise selbstreflexive Prozesse in Gang gesetzt wurden. Die Wahrnehmungen und Beobachtungen einer 17-jährigen Teilnehmerin des Projekts werden nachfolgend besonders hervorgehoben, da diese die Relevanz der Provokation als auch des Feedbacks verdeutlichen: Steinweg referiert folgendermaßen:

„Einem kleinen Kind gegenüber sei eine [...] Strategie der Belehrung durch konfrontatives Tun nicht gerechtfertigt. [...] Wenn die Provokation unmittelbar anschließend als solche aufgedeckt wird, könne sie jedoch nützlich sein. [...] Obwohl sie [sc. die 17-jährige Teilnehmerin; P. H.] berichtet, daß sie gegenüber Erwachsenen eher hart reagiert, fordert sie jetzt gegenüber Kindern ein anderes Verhalten. [...] Erwachsenen muß man entgegentreten, wenn sie illegitim Macht ausüben [...] Aber Kindern gegenüber muß man aufpassen, daß sie ‚hartes‘ Auftreten nicht als ‚Vorbild‘ generalisieren.“ [STEINWEG 186: 206]

4.5 Peter Brooks „derbes Theater“

In die Tradition des volkstümlichen Theaters reiht sich der englische Regisseur, Theaterleiter und Theoretiker Sir Peter Brook ein, der das „derbe Theater“ in seiner 1969 veröffentlichten Schrift „Der leere Raum“ proklamiert: *„Das derbe Theater ist dem Volk nahe. [...] es zeichnet sich meistens durch die Abwesenheit dessen aus, was man Stil nennt.“* [BROOK 1969a: 95]. Diese Abwesenheit von Stil sei jedoch kein Manko, sondern die Stärke des derben Theaters, denn *„Stil braucht Muße; wenn man etwas in einer rohen Fassung darbietet, ist es wie eine Revolution, denn alles, was zur Hand kommt, läßt sich in eine Waffe verkehren“.* [Ebd.]

Brook fordert ein antiautoritäres, antitraditionelles, antipomphaftes und antiprätentiöses Theater und spricht sich gleichzeitig, ähnlich wie Dario Fo, gegen das „piekfeine“ Theater aus. Nach Brook ist ein solches Theater eine „Hure“, die *„für das bezahlte Geld nur spärli-*

che Lust“ bietet. [BROOK 1969b: 182] Was heute in den Schauspielhäusern geschehe, erscheint Brook „langweilig, routiniert und antiquiert“. [Ebd.]

Brook begreift Theater als soziale, politische und humanistische Aufgabe, als ein Theater, das eine permanente Revolution braucht, die auch Drastisches kultiviert: *„Schmutz und Vulgarität sind natürlich, Obszönität ist fröhlich. Mit diesen übernimmt das Spektakel seine gesellschaftlich befreiende Rolle [...]. [BROOK 1969a: 97] Das derbe Theater ist nicht pingelig oder wählerisch: Wenn die Zuschauer unruhig werden, dann ist es einleuchtenderweise wichtiger, die Störenfriede anzubrüllen [...]. [Ebd.: 95]*

Nach Brooks Überzeugung ist der Zweck des derben Theaters dreidimensional: Einerseits erzeuge es Freude und Gelächter; Brook beruft sich hierbei auf Tyrone Guthrie, der dieses Theater „Theater des Entzückens“ nennt [...], *„und jedes Theater, das Entzücken erwecken kann, hat sich seinen Platz verdient. Neben der ernsten, engagierten und sich vortastenden Arbeit muß auch Verantwortungslosigkeit vorhanden sein.“ [Ebd.: 100]* Er sieht hier die Notwendigkeit, aber auch die Herausforderung in der ständigen Erneuerung von Energien, damit das Volkstheater nicht müde und fadenscheinig wirke wie das kommerzielle Boulevard-Theater: *„Spaß braucht ständig eine neue elektrische Ladung. [...] Frivolität kann diese Ladung sein, große Stimmung kann einen guten Strom erzeugen, aber immer wieder müssen die Batterien neu aufgeladen werden: man muß neue Gesichter, neue Ideen entdecken.“ [Ebd.]*

Ein weiterer wichtiger Aspekt des derben Theaters nähere sich nicht *„ausschließlich von diesen kniffligen leichten Strömen: Dieselbe Energie, die Rebellion und Opposition hervorruft, nährt es auch. Das ist eine militante Energie: die Energie des Zorns, manchmal auch die Energie des Hasses. [...] Der Wunsch, die Gesellschaft zu verändern, so daß sie sich ihren ewigen Heucheleien stellt, ist ein großer Krafterzeuger.“ [Ebd.]*

Der dritte Aspekt resultiert als Konsequenz aus den beiden vorangegangenen: das Derbe als dynamischer Vorstoß nach einem gewissen Ideal. Dieses Ideal entsteht durch die Kombination aus Hass, Zorn, Rebellion und Spaß, Frivolität, Witz – alle um ihrer selbst willen.

Die ständige Auseinandersetzung mit o. g. Merkmalen, gerade in einem sozialen Kontext, gründe sich auf tiefe und wahrhaftige Wünsche der Zuschauer. *„Aber der Eindruck der Frische ist alles – eingemachte Speisen verlieren ihren Geschmack.“ [Ebd.: 101]; denn: „Es gibt keine feste Regel, daß man niemals Wirkung und Oberfläche um ihrer selbst kultivieren solle. [Ebd.]. [...] Genau wie im Leben das Tragen alter Kleider als Trotz anfangen und zur Pose werden kann, so kann die Derbheit zum Selbstzweck werden. [...] Das derbe Theater befaßt sich mit menschlichen Handlungen, und weil es erdhaft und unmittelbar*

ist – weil es Bosheit und Gelächter zulässt –, erscheint das rechte Derbe besser als das hohle Heilige. [Ebd.]

4.6 Das „Mitmach“-Theater am Beispiel des „Birne“-Theaters (West-Berlin)

In den 1970er Jahren entstand eine Form des Kindertheaters, dessen dominierendes Stilelement das „Mitmachen“ der Zuschauer ist. Die Varianten des Mitmachens erstrecken sich vom intensiv-aktiven Miterleben über verbales „Eingreifen“ in die Handlung bis zum kurzzeitigen Mitspielen.

Wolfgang Schneider nennt drei Möglichkeiten der Motivierung der Zuschauer zum Mitmachen und ordnet die verschiedenen „Mitmach“-Theatergruppen diesen zu: Provokation („Birne“, West-Berlin), Animation („Wiedus“, Rotterdam), Partizipation („eyes & ears“, München). [SCHNEIDER 1984: 34-53] Weiterhin unterscheidet Schneider die Intentionen der Gruppen: *„Während [...] bei den Truppen aus Holland und West-Berlin die Intention dominierte, dass sich im ‚Mitmachen‘ Erkenntnisprozesse vollzögen und Einsichten gewinnen ließen, ist es bei ‚eyes & ears‘ deutlich, dass hier das spielerische Element des ‚Mitmach‘-Theaters im Vordergrund steht, letztlich die Zielvorstellung einer Bereicherung durch Freude mittels Aktivität und Teilnahme.“ [Ebd.: 45]*

Um zu verdeutlichen, wie Provokation im theatralen Kontext „funktioniert“ und wirken kann, wird nach einer kurzen Einführung in das Konzept des „Birne“-Theaters (West-Berlin) anhand des Theaterstücks „Langfinger“ die Vorgehensweise der Akteure dieses Kindertheaters erläutert.

Die Akteure des „Birne“-Theaters setzten sich im gemeinsamen Spiel und Gespräch mit der Realität und den konkreten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen auseinander und schrieben vor diesem Hintergrund ihre Stücke. Aus diesen wiederum sollte das zuschauende und partizipierende Publikum Erfahrungen für seine eigene Realität sammeln: *„Wir sind 8 Birnen, die seit 1973 für Kinder Theater machen [...] Wir sind Schau- und Puppenspieler und arbeiten vollberuflich für die ‚Birne‘. Einige von uns haben eine zusätzliche Ausbildung in Pädagogik, Psychologie, Theaterwissenschaft, Bildhauerei und Beschäftigungstherapie, was uns für unsere Arbeit Anregungen von den verschiedensten Seiten gibt. Die Stücke schreiben wir selber. Wir reden und spielen viel mit Kindern, weil wir in den Stücken von den konkreten (Lebens-)Erfahrungen der Kinder ausgehen. Indem wir diese Situationen spielen, ergibt sich für die Kinder und uns die Möglichkeit, Zusammenhänge zu hinterfragen und bessere Handlungsmöglichkeiten zu überlegen.“ [BAUER 1980: 108]*

Das Stück „Langfinger“ (1975) beschäftigt sich mit dem Thema Ladendiebstahl. Eine Uhr wurde entweder von einem Mädchen aus der Arbeiterschicht (Nina) oder von einem Mädchen aus dem Mittelstand (Mona) gestohlen. Für die Zuschauer ist nicht ersichtlich, wer die Uhr entwendet hat; klar ist, dass eines von den beiden Mädchen es gewesen sein muss. Nina und Mona sehen identisch aus; dieser Effekt wird nicht nur durch dieselbe Kleidung, sondern auch durch das Tragen von Masken verstärkt. Ein vom Ladenbesitzer herbeigerufener Kommissar nimmt die beiden Mädchen in sein Büro mit. Der Täterin droht das Erziehungsheim. An dieser Stelle werden die Zuschauer erstmals aufgefordert, ihre Vermutung zu äußern, wer von beiden die Diebin ist. *„Nach dem Diebstahl [...] geht es zunächst darum, durch die Verhörsituation das gesellschaftliche Vorurteil beim Publikum zu verstärken. Die Argumente des Kommissars sind dabei so folgerichtig wie manipulativ, daß das Ergebnis bei der Abstimmung über den Täter im Publikum nahezu vorprogrammiert ist: in der Regel wird Nina mit großer Mehrheit verdächtigt.“* [BAUER 1980: 114]

Diese offengelegten manipulativen Elemente lassen Schneider folgern: *„Aus der Dialektik des Parteiergreifens und der Identifikation erwächst für das „Birne“-Theater der Lernprozeß der Kinder. Denn, daß sie regelrecht aufgefordert werden, dem Mittelstandskind die Stange zu halten, läßt Subjektives aus den Alltagsentscheidungen einfließen. Die Problematik der schichtspezifischen Rollenzuweisung wird dabei ebenso angesprochen, wie ein durch Einseitigkeit geprägtes Handeln kritisiert wird.“* [SCHNEIDER 1984: 39]

Im Verlauf des Stücks kristallisiert sich heraus, unter welchen sozialen Umständen beide Mädchen aufwachsen. Mona wird von ihrer Mutter zwar materiell verwöhnt, gleichzeitig aber emotional vernachlässigt, dabei jedoch ständig kontrolliert. Ninas Mutter hingegen hat keine Zeit, sich um Nina zu kümmern, wobei ihr Verdienst gerade so reicht, um die Familie durchzubringen – nicht aber, um die materiellen Wünsche der Tochter zu erfüllen.

Als der Kommissar sein Büro verlässt, um mit der inzwischen eingetroffenen Mutter von Nina zu reden, gesteht Mona gegenüber Nina den Diebstahl. Nachdem der Kommissar den Raum wieder betreten hat, gibt Mona – nicht zuletzt unter dem Druck des Publikums – die Tat auch ihm gegenüber zu.

Nach Schneider [ebd.] soll *„[n]icht Passivität [...] gefördert [werden], sondern Urteile, Meinungen, Stimmungen sind erwünscht.“* [SCHNEIDER 1984: 37] *„Das „Birne“-Theater geht davon aus, daß Theater die Realität zwar nicht verändern, aber Lust auf Veränderung bewirken kann.“* [Ebd.: 38]

Das Stück wirke *„zweifellos etwas schematisch“*, kritisiert dagegen Karl W. Bauer. *„Daß Vernachlässigung bei gleichzeitiger übertriebener Kontrolle in der Mittelschichtsozialisation seinen Ausdruck im Stehlen als Abenteuerhandlung finden kann, ist nicht zu leugnen. Daß aber mit Nina das „gute Arbeiterkind“ gezeichnet wird, in deren Familie es nicht ein-*

mal Fernseher gibt, und die trotz ihrer Wünsche, ihres häufigen Alleinseins etc. nicht von Kauf und Klauappellen überwältigt wird, ist zumindest unwahrscheinlich. [...] Vertretbar scheint solch schematische Gegenüberstellung allein durch die Absicht der Provokation, die das Publikum zum Sprechen bringen soll.“ [BAUER 1980: 115]. Vor allem zweifelt Bauer aufgrund des positiven Ausgangs des Stückes an, ob der Zuschauer sich selbst mit seinen Vorurteilen in die Kritik nimmt. „So werden zwar Ansätze von Stigmatisierung und ‚Klassenjustiz‘ aufgezeigt, doch fragt sich, ob in bezug auf diese Themen nicht nachhaltigere Diskussionen provoziert werden könnten, wenn das Stück nicht mit einer positiven Lösung endete, sondern stattdessen die Konsequenzen von Stigmatisierung und Klassenjustiz‘ (Aufrechterhaltung der falschen Verdächtigung, Erziehungsheim etc.) durchgehalten würden.“ [Ebd.]

5 Provokation als Konsequenz theatraler, alltäglicher und ästhetischer Praxisformen

Theatralität wird häufig im Sinne von Theaterhaftigkeit oder Theaterähnlichkeit verwendet. Mit diesen Konnotationen ist aber kaum Klarheit gewonnen, denn was als theaterhaft oder theaterähnlich gelten darf, hängt davon ab, was sich jeweils auf den kulturell, sozial und historisch klar eingegrenzten Geltungsbereich bezieht. Wo immer etwas oder jemand bewusst exponiert oder angeschaut wird, erhält Kultur eine theatrale Dimension. Dadurch entstehen vielfältige Erscheinungsformen von Theatralität in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, die alle jeweils miteinander verbunden, voneinander getrennt, gegenseitig beeinflusst, sich angleichend oder differenziert betrachtet werden können. Wenn also Theatralität in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, verschwimmen die Grenzen zwischen Kunst, Politik, Alltag und Freizeit. Um die Bandbreite der Möglichkeiten von Theatralität geordnet erfassen zu können, unterscheidet Rudolf Münz vier Formen theatralen Handelns:

„1. *Die Theaterkunst.*

2. *Ein Theater des Alltags, nämlich Selbstdarstellung im Alltag (Gebaren, Kleidung, Schminken), soziales Rollenspiel, Veranstaltungsverhalten (bei Zeremonien, Paraden, Versammlungen), Elemente der Alltagsunterhaltung.*

3. *Nicht-Theater, theaterfeindliches Handeln und Denken, etwa Verbote oder die Lobpreisung von Zeiten des Nicht-Theaters.*

4. *Ein spielerisch-reflexives Theater, das Kunst und Alltag kritisiert, aufmischt und reorganisiert, z.B. Harlekinaden, Travestie, politisches Kabarett, Karneval.“ [MÜNZ 1998: 68]*

Hintergrund dieser Unterscheidungen ist es, die historisch spezifischen Relationen zwischen den vier Bereichen zu verdeutlichen. So ist nachvollziehbar, dass Zensurvorschriften (3.) das institutionalisierte Kunsttheater seiner jeweiligen Zeit (1.) beeinträchtigen. Ebenso lässt sich erwarten, dass ein Fest wie Karneval (4.) ein neues Profil erhält, wenn sich die Formen alltäglicher und politischer Selbstdarstellung (2.), auf die der Karneval Bezug nimmt, verändern.

Das Modell soll nicht nur zur Beleuchtung synchroner Strukturen, sondern auch zur Erklärung des diachronen Wandels theatraler Kultur herangezogen werden. Die theatralen Praxisformen einer Gesellschaftsform entwickeln und verändern sich im Für- und Gegenüber der vier Bereiche.

Andreas Kotte hat diese These auf die Formel *„Theatralität konstituiert Gesellschaft, Gesellschaft Theater“* zugespitzt: *„Theatrales Verhalten im Alltag stiftet jenen Zusammenhalt, der notwendig ist, um eine Gesellschaft zu formen und Institutionen wie das Kunsttheater hervorzubringen; Kunsttheater kann wiederum dazu beitragen, die Gesellschaft zu destabilisieren und Erneuerung zu initiieren.“* [KOTTE 2002: 9]

Die Dynamik, die Schnelligkeit, die Unmittelbarkeit und Deutlichkeit, die das Theater braucht, um als Abbild seiner jeweiligen Gesellschaft zu fungieren, lebt mitunter von der Provokation. Diese verfügt über das Potenzial, die Gesellschaft aus der Lethargie ihrer eigenen Konventionen zu reißen, ihren Wahrnehmungshorizont zu erweitern und sie für neue Impulse empfänglich werden zu lassen. Was bzw. wer aber ist die Gesellschaft im Theater? Das ist der Zuschauer.

6 Provokation und Reaktion

„Es ist unmöglich, jemanden ein Ärgernis zu geben, wenn ers nicht nehmen will.“
[SCHLEGL 1967: 156]

Jede Provokation versagt, wenn kein einziger Zuschauer bereit ist, die provokative Herausforderung zu interpretieren. Insofern ist das Gelingen von Provokation immer gebunden an die Re-Aktion des Adressaten. Reagiert das Publikum nicht, setzt sich der provozierende Akteur kaum mehr als einer Peinlichkeit aus. Piet Defraeye konkretisiert eine solche Situation folgendermaßen: *„Die psychisch-physiologische Disposition des gesamten Publikums oder des einzelnen Zuschauers ist ein entscheidender Faktor der Wirkung des provokativen Theaters.“* [...] *Ohne Zweifel wird der persönliche Hintergrund des Zuschauers diese Disposition zu einem großen Teil bestimmen, aber ebenso wird der Performancetext – Textfassung, Inszenierung, schauspielerische Darstellung und Rezepti-*

onsgeschichte des Textes – den Erfolg oder Misserfolg der provokativen Wirkung einer Produktion beeinflussen und bestimmen. [...] Neben der Disposition des einzelnen Zuschauers und des Publikumskollektivs befinden sich allgemeine historische und geographische Kontexte – nennen wir sie Brutstätten – der Provokation.“ [DEFRAEYE 2007: 402]

In die Rezeptionsvorgänge einer Aufführung sind also mehrere Gruppen und Konstellationen einbezogen: die Zuschauer einerseits als Individuen und andererseits als Kollektiv, die Darsteller als Individuen sowie als Ensemble; weiterhin Zuschauer und Darsteller in ihrem Verhältnis zueinander. Um die Darstellung und Analyse von Rezeptionsmechanismen und -prozessen zu ermöglichen, ist es notwendig, o. g. Variablen in ein System spezifischer Bedingungen zu setzen. In diesem Zusammenhang beruft sich Defraeye auf den ehemaligen Professor für Romanische Philologie, Manfred Naumann, und dessen Begriff der ‚Rezeptionsvorgaben‘: *„Im Theater stehen Produktion und Rezeption, wie Naumann sagt, in einem ‚Wechselverhältnis‘ (Naumann, S. 87) [Referenz sic im Zitat; P. H.], das heißt, sie durchdringen sich gegenseitig. Sie stehen somit in einem dialektischen Verhältnis, das auf der Bühne durch Gleichzeitigkeit gekennzeichnet ist. [...] Der Begriff Rezeptionsvorgaben enthält Aspekte, die die verwendete Textfassung sowie die Art und Weise der Umsetzung in die theatrale Produktion wie auch die Auswirkungen auf den Rezipienten des szenisch präsentierten Textes während oder nach der Produktion betreffen. Er verweist auf mehr als nur die bloße Darstellung des Textes auf der Bühne. Tatsächlich kennzeichnet die Idee von Rezeptionsvorgaben, das Vorher der Lektüre in Bezug auf den Leser bestimmt durch seine Weltanschauung und Ideologie; durch seine Zugehörigkeit zu einer Klasse, Schicht und Gruppe; durch seine materielle Situation (Einkommen, Freizeit, Wohn-, Arbeits- und allgemeine Lebensverhältnisse); durch seine Bildung, sein Wissen, sein Kulturniveau, seine ästhetischen Bedürfnisse; durch sein Alter, eventuell auch durch sein Geschlecht, und nicht zuletzt durch sein Verhältnis zu den anderen Künsten und vor allem durch die Literatur selbst, die der Leser schon rezipiert hat.“ [NAUMANN 1975: 93]*

Defraeye fasst zusammen: *„Provokation findet also nicht in einem Vakuum statt: Sie kann nur im Kontext des soziohistorischen Hintergrunds der theatrale Produktion verstanden werden.“ [DEFRAEYE 2007: 402]*

7 Explicationen und Transfer

7.1 Das Bildungselement der Kyniker

Dass es bereits im Altertum das Bedürfnis gab, auf den Einzelnen einzuwirken, ihn zu beeinflussen und sogar eine Gesellschaft durch das Mittel der Provokation zu verändern, sieht man an den Kynikern. Gesellschaftliche Normen zu hinterfragen, neue Denkansätze und Lebensphilosophien gegen veraltete Strukturen auszutauschen und dieses „Andere“ mit aller Überzeugung zu äußern und sogar vorzuleben, schien eine hohe Relevanz gehabt zu haben. Andernfalls hätten provokative Formen weder Bedeutung noch Popularität erfahren und wären auch nicht tradiert worden. Gerade die Popularität konnte allerdings erst durch Findung, Kultivierung und die hieraus resultierende Etablierung einer spezifischen Form stattfinden.

Indem die Kyniker die Diatribe ins Leben riefen, schufen sie – nach heutigem Verständnis – einen theatralen Rahmen: mit dem Volk als Publikum und den Kynikern als Darstellern. Nicht nur, dass sich durch die Festlegung von Mitgliedern und durch eine Namensgebung (Kyniker) ein ensembleartiges Kollektiv bildete: Durch die Verständigung und Einigung auf Inhalt und Gestus innerhalb der Form der Diatribe entstand ein eigenständiger Stil, einhergehend mit der Schaffung eines Genres und analog zu signifikanten Merkmalen des Theaters. Die Tatsache, dass Provokation als Praktik kontinuierlich genutzt wurde, um das Volk zu „unterrichten“, es also zu Einsichten gelangen zu lassen und/oder auf neue Wege zu bringen, ist dergestalt auszulegen, dass die konfrontative Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Themen als charakteristisches Merkmal in Bildungsfragen (zumindest beim Volk) Zustimmung fand und als legitimes Lehrmittel galt.

Lässt sich diese provokative Form der Bildung nun auf die heutige Zeit, unsere Kultur – und konkret: auf unsere kulturpolitischen Prozesse – anwenden? Ja, denn die (wahrscheinlich nicht bewusst) gewählte theatrale Form ist dann entscheidend, wenn man sich die aktuelle Bildungssituation verdeutlicht und sich die folgenden Fragen stellt: Wie und wodurch lernen junge Menschen **gerne**? Wie gelangen junge Menschen zu einer eigenen, nicht angepassten Meinung und Haltung und zu einem kritischen Bewusstsein? Was führt zu politischem Interesse und setzt Prozesse in Gang, damit aus diesem Interesse ein Verantwortungsgefühl erwächst? Und vor allem: Können alle Adressaten mit den gleichen Voraussetzungen an diesen Prozessen teilnehmen?

Exkurs: Benachteiligte Jugendliche

Ich habe mich in dieser Arbeit bewusst auf diejenigen sogenannten „benachteiligten Jugendlichen“ konzentriert, deren Benachteiligung innerhalb eines gesellschaftlich vorformu-

lierten Kanons in einer primär ökonomischen (= materiellen) Benachteiligung besteht. Diese Form der Benachteiligung resultiert oftmals aus einer familiären Apathie aufgrund der Tatsache, dass die Biographie jedes Familienmitglieds – aus vielfältigen Gründen – keinen Anlass zur Hoffnung zu geben scheint. Hoffnungslosigkeit aber ist der beste Zulieferer für fehlende Kommunikation; Sprachlosigkeit wiederum fördert den Mangel an Bildung und führt zu kultureller Verarmung. In der Diskussion um „sozialen Ausschluss“ oder „abgehängtes Prekariat“ haben sich Typisierungen wie die der bildungsarmen Schichten bzw. von bildungsfernen Milieus mittlerweile etabliert. Insofern bedarf es keiner weiteren Erläuterungen, wenn im Folgenden von „benachteiligten Jugendlichen“ die Rede ist. Die jeweilige Nationalität der hier behandelten Zielgruppe ist für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz, wohl aber das Alter bzw. die Lebensphase. Die Adoleszenz geht bekanntlich einher mit der Pubertät – der nicht unbedingt einfachsten Phase im Leben eines Menschen. Keine guten Voraussetzungen also, um ein (im Rahmen der altersbedingten Abhängigkeiten) selbstbestimmtes, reflektiertes Leben zu führen: möglicherweise sogar mit dem Wunsch, Dinge zu verändern und dieses eine Leben selbst zu gestalten. Aber auch solche Jugendlichen haben mehr als „nur“ Wünsche, Träume, Meinungen, Vorstellungen: Sie sind nicht nur irgendjemand, sondern Individuen. Sie haben neben Pflichten auch Rechte. Und sie haben eine Stimme. Insofern wollen sie gehört werden.

7.2 Gegen die Unzulänglichkeiten der Welt

Die meisten Jugendlichen mögen Humor. Sie lieben es zu lachen, und sie lieben es, andere Menschen zum Lachen zu bringen. Wenn ich mit Jugendlichen ein Stück erarbeite, ist das wichtigste Kriterium, ob die Zuschauer zum Lachen gebracht werden können oder im Nachhinein zum Lachen gebracht wurden. Dabei spielt die Überwindung, vor Publikum zu spielen, keine große Rolle; die Jugendlichen haben keine Angst, vielleicht lächerlich zu wirken, und sie haben auch keine Scheu, das Publikum miteinzubeziehen, es direkt anzusprechen. Wichtig ist, dass ich als Anleiter im Laufe des Probenprozesses verdeutliche, dass ihre **eigene** Art des Humors eine große Rolle spielt. Dieser Humor kann persiflierend, satirisch, (selbst)ironisch, derb, angreifend, makaber, politisch inkorrekt sein; er ist aber eben: immer politisch. Da eine Nähe zu den Jugendlichen mitunter darüber hergestellt wird, ihnen Freiheit im Ausdruck ihres Humors zu gewähren, sprechen sie automatisch Themen an, die sie, ihre Lebensrealität und ihren Bezug zur Gesellschaft betreffen. In diesem Kontext nehmen immer Macht, die andere ausüben, und ihre eigene Ohnmacht eine wichtige Funktion sowie entsprechend Raum ein, wobei weder der Wunsch, einmal selbst „der Mächtige“ zu sein, vorherrscht, noch der larmoyante Opferrollen-Habitus eingenommen wird. Vielmehr geht es darum, sowohl den Wunsch der Mächtigen nach Macht als auch die Situation derer, die unter dieser Macht zu leiden haben, zu persiflieren und

satirisch darzustellen. Sowohl „der Starke“ als auch das „Opfer“ werden zur Zielscheibe; beide Mechanismen – das Einnehmen der Rolle des Starken und auch die Übernahme der Opferrolle – werden über die Satire demaskiert. Dies zeigt, dass sich Jugendliche nicht absolut unwissend ihrer Situation ergeben; intuitiv erkennen sie die Strukturen, unter denen die (= ihre) Welt funktioniert. In diesem Zusammenhang wählen sie – sei es nun intuitiv oder bewusst – einen Umgang, der Dario Fos Ansatz vom Lachen als entmystifizierende und zerstörerische Funktion bestätigt. Die gleichzeitig erfolgende Identifikation mit den Inhalten der Themen sowie die Fähigkeit, das Bühnenerlebnis nicht als notwendig zu überwindende Hürde wahrzunehmen, sondern selbstbewusst und mit Freude das gemeinsam Erarbeitete zu präsentieren, zeigt die affirmative Kraft der Komik auf. Genau diese affirmative Kraft findet sich bei Dario Fo.

Exkurs: Angst ist ein Gefühl – Humor ist eine Begabung

Jedoch ist das grundsätzliche Gefühl, das die Jugendlichen letztendlich auch prägt, die Angst. Benachteiligte Jugendliche haben Angst davor, keinen Platz in dieser Welt zu finden, Angst davor, keinen Sinn in ihrem Leben zu erkennen, Angst davor, immer „benachteiligt“ zu bleiben, Angst davor, keine Liebe, keine Anerkennung zu erfahren, Angst davor, immer fremdbestimmt oder – schlimmer noch – das Objekt eines allgemeinen Desinteresses zu bleiben. Angst aber „essen Seele auf“. [FASSBINDER 1974: Film] Es wäre nun vermessen und geradezu banal, Jugendlichen diese Ängste mit „Deus-ex-machina-Empfehlungen“ oder gar guten Ratschlägen nehmen zu wollen. Statt irgendwelcher Phrasen kann jedoch ein Theaterpädagoge zum Beispiel die intrinsischen Begabungen der Jugendlichen mobilisieren: So kann zum Beispiel Humor ein probates Mittel gegen Angst darstellen: Der emotionale Entscheidungsvorgang, die Welt mit heiterer Gelassenheit zu sehen, führt im besten Falle zu einem neuen und angstfreien Denken und Verhalten. „Humor ist, wenn man trotzdem lacht“. Diese Otto Julius Bierbaum (1865-1910; deutscher Journalist, Redakteur, Schriftsteller, Librettist) zugeschriebene Formulierung verbindet in dem Wort „trotzdem“ sowohl einen Aspekt der Schwäche als auch der Stärke: Schwäche deshalb, weil offenbar ein Missgeschick geschehen ist, man eine Niederlage einstecken musste – Stärke jedoch aus dem Grund, weil man das Missgeschick/die Niederlage nicht tragisch nimmt. Das Lachen über etwas oder jemanden ist jedoch nur dann Humor, wenn es im Zusammenhang mit einer Situation des Scheiterns auftritt; und vor allem muss es immer einen Hoffnungsfunken auf die Überwindung der ursächlichen Krise vermitteln.

Im Gegensatz zu anderen Formen des Lachens, wie sie sich zum Beispiel im Spott und im Zynismus finden, stiften Selbstironie und Humor Gemeinschaft. Nicht zuletzt deshalb sind für die Jugendlichen die Reaktionen des Publikums entscheidend: Dass das Publikum über den Humor der Jugendlichen lachen kann, ist auch angesichts ihres sozialen und gesellschaftlichen Ausgegrenzt-Seins eine große Bestätigung für sie, da in ihren an-

deren Lebenssituationen größtenteils und erfahrungsbedingt das Gefühl der gesellschaftlichen Ablehnung vorherrscht. Aufgrund solcher Ausschluss-Situationen entsteht bei ihnen das Gefühl, entweder gar nicht verstanden oder zumindest missverstanden zu werden. Dies wiederum führt dazu, dass sich Jugendliche vornehmlich unter ihresgleichen bewegen wollen; konkret: dass sie die Gesellschaft „etablierter“ Erwachsener meiden.

Innerhalb ihrer Peer-Group jedoch, bei ihren „Mitstreitern“, bei den Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, sind sie mit ihrer eigenen Art von Humor vertraut, der, wenn er dann plötzlich auch beziehungsweise **sogar** öffentlich Anerkennung findet, einen Aha-Effekt bei den Jugendlichen auslöst. Diese Empfindung geht über in ein Gefühl von Verstanden-Werden; ja, sie geht sogar darüber hinaus bis hin zu einer bislang nicht erfahrenen Verständnisebene auf Augenhöhe.

Wenn Jugendliche beim Theater-Spielen Verhaltensweisen gegenüber einem Publikum zeigen, dessen Zuschauer vereinzelt oder gar mehrheitlich selbst unter bestimmten „Mechanismen“ leiden (respektive auf einer anderen Ebene sogar mitverursacht), können diese Jugendlichen ferner realisieren, dass Provokation **auch** darin bestehen kann, ein Lachen über sich selbst auszulösen: Selbstironie ist die freundlich-heitere Schwester des Humors und kann insofern dieselbe Wirkung wie dieser erzeugen.

7.3 Scheitern als „Triumph“?

Was aber, wenn der Zuschauer nicht über sich und/oder das Gezeigte lachen kann bzw. will, sondern eine Abwehrhaltung entwickelt?

Das Nicht-Lachen kann eine von vielen Reaktionen sein, die von Jugendlichen schnell als Scheitern interpretiert und somit als eine negative Theatererfahrung verbucht wird. Erarbeitet man ein Stück mit Jugendlichen oder Kindern, so kann man davon ausgehen, dass am Ende des Gezeigten Applaus folgt – aus dem einfachen Grund, weil vom Publikum der Mut, überhaupt auf eine Bühne gegangen zu sein, honoriert wird. Das ist legitim. Im Kontext eines Stückes jedoch, in dem Jugendliche im Spielverlauf bestimmte Reaktionen wie beispielsweise Lachen herausfordern wollen, sind den Jugendlichen Beifallsbekundungen mitunter gleichgültig. Die provozierte, d. h. die gewünschte Reaktion ist wichtig – und nur diese, nicht jedoch die eigentlich selbstverständliche. Wie aber geht man als Jugendlicher mit einem „Scheitern“ um, vor allem, wenn man sich mitten im Spiel und auf der Bühne befindet? Eine Möglichkeit besteht gewiss darin, dass sich der Theaterpädagoge die Futuristen zum Beispiel als Vorbild nimmt und eine Basis schafft, die die jeweiligen Erwartungshaltungen – nämlich sowohl der Akteure als auch des Publikums – umkehrt. Man muss nicht so weit gehen, die „Lust, ausgepiffen zu werden“ [MARINETTI 1911: 576] als Ziel zu definieren. Aber man kann als Theaterpädagoge auf einer humorvollen Ebene die

Lust, ausgepiffen zu werden, als Methode in einen Schaffensprozess integrieren, um Jugendliche auf ein potenzielles Scheitern vorzubereiten, ein Scheitern, dem sie sich eigenständig entgegenstellen können, ohne auf so etwas wie bagatellisierenden Trost angewiesen zu sein. Mit dem eigenen Scheitern humorvoll umzugehen, es vielleicht sogar im Sinne der Futuristen als „Triumph“ zu interpretieren, kann sich nachhaltig auf die Lebensrealität von Jugendlichen auswirken. Denn sie realisieren, dass es auch für sie immer Freiräume für Entscheidungen gibt, die dazu befähigen, aktiv auf das Geschehen zu reagieren. Die Erkenntnis, die Verhältnisse selbst kaum ändern zu können, kann nämlich immer noch die Möglichkeit implizieren, zumindest die eigene Einstellung zu einem Geschehen zu modifizieren.

Exkurs: Pubertät – Das Leben ist eine Baustelle

Aber gerade ein solcher Prozess ist immens schwierig für Jugendliche in der Lebensphase der Pubertät. Denn Pubertät ist die Zeit der Selbst-Suche und der Erwartung bzw. Hoffnung, sich selbst zu finden. Auf diesem Weg suchen Jugendliche primär eine eigene Richtung, wollen Überkommenes nicht ungeprüft stehen lassen, wollen sich zunächst grundsätzlich nicht „fügen“, wollen ebenso grundsätzlich immer erst einmal widersprechen. Dabei testen und sprengen sie immer wieder – bewusst, aber auch unbewusst, – manche Grenze. Dass sie mit ihrem Verhalten mitunter (sehr) verletzend sein können, merken Jugendliche oft gar nicht. Ihre Weltsicht kennt keine Graustufen; aus diesem Grund fordern sie auch unbedingte Aufrichtigkeit ein, wollen dort, wo Scheinheiligkeit regiert, die Masken vom Gesicht reißen. Vor allem aber wollen sie sich eigene Freiräume erkämpfen: außerhalb der in ihren Augen „überkommenen“ Normen, jenseits von „Geboten“, die Sitte, Anstand und Moral fordern. Sie müssen sich abnabeln, müssen alles bisher Prägende zurückweisen, sich (auch innerlich!) Unabhängigkeit erobern. Sie müssen die Fäden kappen, mit denen die Welt der Erwachsenen sie immer noch an sich bindet. Dieser Prozess ist deshalb für die Jugendlichen überlebensnotwendig, damit sie später neue, andere, eigene Fäden knüpfen können. Das sollte, das muss der „etablierte Erwachsene“ akzeptieren.

7.4 Die Derbheit als Mittel

Pubertät ist aber nicht allein die Zeit der Selbstsuche und der Abnabelung von tradierten Mustern; Pubertät ist nicht zuletzt die Zeit bewusster Provokation – eben um seinen Platz in dieser Welt zu finden und damit die Abnabelung zu vollziehen. Jugendliche können sehr vulgär, obszön, ja geradezu primitiv sein. Sie haben Spaß an Frivolität. Aber sie realisieren auch, dass sich nicht alles darum dreht, „Fun“ zu haben: Die Welt ist nicht nur gut, schön und voller Spaß, sie kennt auch Bosheit, Hässlichkeit und Lügen. Und auf einmal –

auf dem Weg zur Selbstfindung – entdecken diese Jugendlichen: All das gibt es nicht nur in der Welt da draußen; das ist nichts „Abstraktes“, Fernes, Fremdes, zu dem ich keinen Bezug habe. Nein! Das alles – die Bosheit, Hässlichkeit, Unaufrichtigkeit – existiert auch in mir. So erschreckend diese Erkenntnis nun auch sein mag – sie eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit einer Möglichkeit; denn: Ich kann mich dazu verhalten, ich muss mich nicht fügen – vor allem nicht **meinen** inneren „Mächten“! Ich habe nämlich den Willen, mich dazu zu verhalten. Wie dies geschieht, kann allerdings nur wieder nach denjenigen Mechanismen erfolgen, die den Jugendlichen jeweils eigen sind.

Wo, wenn nicht auf einer Bühne, wäre ein geeigneterer Ort, um Grenzüberschreitungen in Verknüpfung von Freude, Wut, Glück, Empörung und anderen Gefühlen auszuleben, auszuprobieren und auszutesten? Eben diese Elemente finden sich in der Derbheit von Peter Brooks Theater wieder. Die Rebellion, das Opponieren, die ungehobelte Sprache, das Vulgäre – alles das gehört zur Jugend; Provokation findet ihren Ausdruck in aktiver Rücksichtslosigkeit und in der Sprache der Jugend.

Sprache ist ein unverzichtbares Instrument zur Erschließung der Wirklichkeit: Sie prägt in hohem Maße unsere Kultur. Und so ungehobelt die Sprache der Jugend auch sein mag: Sie ist ein ganz wesentlicher Teil dessen, was die Jugendlichen selbst vielleicht nicht so bezeichnen würden: ein Teil **ihrer** Kultur. Deshalb besteht die Aufgabe des Theaterpädagogen **auch** darin, die Ausprägung der je eigenen Individualität von Jugendlichen zu fördern und – im Sinne von Peter Brook – zu gegebener Zeit und entsprechender Situation diese Jugendkultursprache zuzulassen.

7.5 Der schlechte(?) Mensch von Sezuan

In Brechts Lehrstücken findet sich zwar eine gewisse „asoziale Analogie, die sogar manchmal als „derb“ bezeichnet werden kann; bei Brecht wird jedoch ganz bewusst auf konkrete Rahmenbedingungen Wert gelegt. Angestrebt wird keine Kultivierung der Rücksichtslosigkeit, sondern es soll ihre Wirkung in einem gesellschaftlichen Kontext analysiert werden. Durch den analytischen Charakter der Lehrstücke kann ein Erfahrungsprozess initiiert werden, der keine Bevormundung impliziert, sondern aus eigenen Standpunkten resultiert. Auf diese Weise können beispielsweise die Projektionsflächen, zu denen Erwachsene für Jugendliche in der Pubertät werden, symbolisch aus der Realität ins Spiel geholt werden. Mit diesem Transfer können Jugendliche überprüfen, warum sie in bestimmten Situationen aus Opposition handeln: Indem sie in ihrer Rolle ihre „Gegenspieler“ (die Erwachsenen) und deren Status identifizieren, entwickeln sie die Fähigkeit zu Empathie und Meinungsbildung. Außerdem wird durch das spielerische Einfühlen die Qualität schlüssiger Argumentation für die Realität entwickelt.

Besonders deutlich bei den Lehrstücken stellt sich die Notwendigkeit des Feedbacks und der Reflexion im Umgang mit Provokation heraus. Jugendliche müssen das auf der Bühne Erlebte verarbeiten können, indem sie einen Gesprächspartner, ein Gegenüber, ein Korrektiv in Anspruch nehmen. Das Potenzial einer nachhaltigen Wirkung erhöht sich im selben Maße, wie die entsprechende Relevanz der Spielerfahrung zugesprochen wird. Die Spiel-Erfahrung gewinnt dadurch an Bedeutung, was beim Jugendlichen wiederum Interesse und Neugierde an der eigenen Person auslöst. Es darf jedoch niemals ein einseitiges Bild von einem „ungehobelten“ Jugendlichen entstehen, der diesen Typus nicht repräsentieren wollte. Dagegen ist aber unbedingt dem evtl. vorhandenen Bedürfnis des Jugendlichen Rechnung zu tragen, sich, seine Rolle, seine Figur, seine Aussage(n) zu erläutern.

7.6 Nicht mitmachen!

Am „Birne“-Theater fehlte eine solche Reflexion insofern, als die Rezipienten (vor allem die Kinder) mit Provokation als herausforderndes Mittel zur Meinungsbildung alleingelassen wurden. Es ist sicherlich vertretbar, dass Kinder mit Momenten der Irritation konfrontiert werden; da sie aber in jungen Jahren noch nicht fähig sind, die erforderlichen Schlussfolgerungen im Sinne der beabsichtigten Aussage zu ziehen, besteht eine Gefahr vor allem darin, die ursprünglich verfolgte Denk- und Handlungskonsequenz des Intendierten erst gar nicht zu erzielen. Zudem muss gewährleistet sein, dass auch diese Form des provokativen Theaters nicht zu Ideologieverherrlichung und Propagandazwecken missbraucht wird. Dies ist deshalb explizit zu erwähnen, weil gerade diese Form des Theaters eine entsprechende Gefahr in sich bergen kann. Insofern muss der Theaterpädagoge zwar generell, aber ganz besonders im gegebenen Kontext, als Echogestalter der Jugendlichen und Kinder fungieren – nicht nur in einer Proben- oder Workshop-Situation, sondern auch beziehungsweise nicht zuletzt im Umgang mit Kindern – also im Alltag.

8 Positionierungen in Bezug auf ...

8.1 ... theaterpädagogische Herausforderungen

Bei diesem Bewusstsein handelt es sich um einen der bereits weiter oben im Text dargestellten vier Aspekte theatralen Handelns [siehe Kapitel 5; dort: MÜNZ 1998: 68], der dazu auffordert, Jugendlichen zuzuhören, sie zu beobachten, wahrzunehmen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihren Gedanken Ausdruck zu verleihen. Theaterkunst kann nur

dann innovative Dynamiken erzeugen, wenn sie als Spiegel auf ihre Gesellschaft reagiert und Formen ästhetischer Unmittelbarkeit zulässt. Einem solchen Anspruch kann aber nur eine Theaterkunst genügen, die sich dazu verpflichtet sieht, die Themen **aller** Generationen anzusprechen.

Ein „Theater des Alltags“ hat (im konkreten Themenbezug) dann Einfluss auf die „Theaterkunst“, wenn sich vornehmlich der Theaterpädagoge die demonstrative Passivität, den „coolen“ Auftritt, die Intro- ebenso wie eine zur Schau gestellte Extrovertiertheit sowie die Disziplinlosigkeit vergegenwärtigt, mit der Jugendliche mitunter auffallen (wollen). Ein solches „Theater des Alltags“ hat auch unter derjenigen Voraussetzung Einfluss auf die „Theaterkunst“, wenn diese Merkmale als Provokationen wahrgenommen werden, ohne ihren Gegenstand und Inhalt zu verurteilen beziehungsweise abzulehnen. Vielmehr gilt es, sie als Phänomene zu begreifen und ihre Ursachen zu erforschen. Die Anerkennung und Zusprechung, diese Phänomene nicht als theatrales oder performatives Handeln zu interpretieren, sondern zu sanktionieren oder gar zu verbieten, wäre die Konsequenz, die sich im dritten Aspekt des „Nicht-Theaters“ widerspiegelt. „Spielerisch-reflexives Theater“ hingegen bietet die Möglichkeit und den Rahmen, diese Phänomene zu thematisieren, zu zelebrieren, aber auch kritisch zu hinterfragen.

8.2 ... jugendliche Darsteller und ihr Publikum

Damit Jugendliche ein Bewusstsein für eine gelingende, wenngleich nicht despektierliche Provokation entwickeln, sind ihnen die erforderlichen Voraussetzungen dafür zu vermitteln. Dazu zählt, dass sie die Notwendigkeit einsehen, sich im Vorfeld einer Aufführung über ihr potenzielles Publikum zu informieren. Dies bedeutet, dass sie ihrer „Hol-Schuld“ genügen und sich nicht auf eine „Bring-Schuld“ des Publikums oder des Theaterpädagogen berufen. Bereits mit solchen pädagogischen Ansätzen werden Provokationen und Forderungen konkret und somit eigene erarbeitete und entstandene Haltungen souveräner, da ein Bewusstsein, wissen zu müssen, was man bei wem fordern darf, entsteht. Ein solches Denken schließt auch die sonst bestehende Gefahr aus, aus Gründen von Nicht-verstanden-Werden wild und blind um sich zu schlagen, was wiederum zu Unverständnis beim Publikum führen würde.

Für die dargelegten Maßnahmen sind also nicht nur Erfahrungen und eigene Interpretationen der Jugendlichen ausreichend; als wichtige Effekte aus der im Vorfeld erforderlichen Recherche gelten Kenntnisse, Wissen, Neugier und ein Verständnis für Unterschiede sozialer und politischer Strukturen in eben der Gesellschaft, der der Jugendliche selbst angehört.

9 Dénouement: Provokation als Auftrag der Theaterpädagogik

„Würden wir unseren Kindern gestatten, sie sogar dazu ermuntern, kritisch zu denken, wäre fast mit Sicherheit eine Folge, dass sie die bestehenden Autoritäten in Frage stellen würden. Man könnte geradezu davon sprechen, dass kritisches Denken, also Skepsis, sich als Unterminierung des Gedankens von der Bildung als nationaler Ressource auswirkt, weil eine freie[,] denkende Bevölkerung die Ziele ihres Nationalstaats ablehnen und das reibungslose Funktionieren seiner Institutionen stören könnte.“ [POSTMAN 2001: 201].

Die Theaterpädagogik scheint in bestimmten zentralen Bereichen ihre Chancen nicht wahrnehmen zu wollen (oder zu können?): Es sind dies die Möglichkeiten zur Radikalität, die Option zur Parteilichkeit, die Wahrnehmung von Skepsis. Eine Skepsis gegenüber der Welt ist die Voraussetzung für ein kritisches Bewusstsein. Kritik wird hier, im gegebenen Kontext, nicht mit negativer Konnotation, sondern im Wortsinn (aus dem Griechischen: kritikē = [unter]scheiden, trennen; sich auseinandersetzen) verstanden; sie ist *„eine Grundfunktion der denkenden Vernunft und wird, sofern sie auf das eigene Denken angewandt wird, ein Wesensmerkmal der auf Gültigkeit Anspruch erhebenden Urteilsbildung.“* [HERTKORN 2009: 32] Denken hat immer auch mit Wissen zu tun; Wissen wiederum setzt Lernen voraus. Lernen aber darf sich nicht lediglich auf das „Fressen“ von Datenmaterial beschränken: Die Ansammlung von Informationen ist noch lange kein Wissen; Lernen ist – im besten Sinne – mit Erfahren gleichzusetzen. Wissen wird nämlich dann zum Gewussten, wenn ich damit umgehen kann und wenn ich in der Lage bin, es in eine Form zu überführen, wo es seine ursprüngliche Lernstruktur verliert und zu dem wird, was mich zu einem **Handeln** befähigt. Diese soziale und handlungsorientierte Komponente von Wissen erfordert jedoch zunächst beziehungsweise primär die Wahrnehmung (sic!) der eigenen Lebenssituation aufgrund von (Selbst-)Reflexion und einer sich in der Folge daraus notwendig ergebenden Aktion.

Konsequent weitergedacht, bedeutet zu lehren also nicht, einfach nur zu „programmieren“; es bedeutet vor allem: zu differenzieren. Es beinhaltet nicht das Abfragen von „Vokabeln“, nicht das Einfordern bestimmter Antworten, sondern erfordert das Aufwerfen von Fragen, impliziert nicht die Bevormundung durch den Lehrenden, sondern die Ermutigung zu Meinungsbildung und Selbstbestimmung des Lernenden. Vor diesem Anspruch verändert sich die pädagogische Situation von Grund auf: Lehrer und Schüler stehen sich nicht mehr in fest zementierten Rollenverteilungen gegenüber, sondern sehen ihre Chancen, sich gegenseitig zu bereichern und geistig zu befruchten.

Gegenseitigkeiten lassen Individualität nach wie vor zu – mehr noch: Sie fördern die je eigene und die je andere Persönlichkeit. Aber sie schließen bestimmte Formen von Einseitigkeiten aus; insofern sollten Theaterpädagogen Gegner von geschlossenen Systemen sein; sie sollten sich vielmehr als Wegweiser zu geschützten autonomen Räumen verstehen, also keine neutralen Vermittler sein, keine Öffentlichkeitsarbeiter; sie sollten sich vor allem niemals von Lehrern, Schulleitern und/oder Eltern als gutstellende Personen missbrauchen lassen. Tätigkeit und Aufgabe des Theaterpädagogen sind und bleiben immer politische – und dessen sollte, dessen muss er sich bewusst sein. Ein solches Bewusstsein impliziert jedoch nicht, dass er als politisch engagierter Mensch das Recht hätte, seinen Schülern seine politische Position, seine Meinungen und seine Einsichten aufzuktroyieren. Im Gegenteil: Seine Aufgabe besteht vielmehr darin, den ihm anvertrauten Jugendlichen ihr eigenes Potenzial zum Denken, Handeln und Meinen aufzuzeigen sowie ihnen **ihre** Transferleistungsmöglichkeiten zu vermitteln.

Inwieweit aber sind nun diese Ansprüche an die Theaterpädagogik bzw. ihre Vertreter überhaupt realisierbar? Handelt es sich nicht doch um – zugegebenermaßen erstrebenswerte – jedoch idealtypisch überzeichnete Wunschbilder? Um blanke Theorien? Abstrakte Vorstellungen? Ist nicht, insbesondere angesichts der Forderung nach Provokation, eine gesunde Skepsis vor allem gegenüber dem Appell hinsichtlich Aufbruch, Sturm und Drang angezeigt?

Was auch immer die Antwort der Theaterpädagogik auf diese provozierend(?) -rhetorische Frage sein mag: Nicht nur aufgrund eigener Erfahrungen, sondern auch bestärkt durch die Ausführungen von z. B. George Berkeley (siehe weiter unten) und Neil Postman (siehe oben) vertrete ich die Meinung, dass die Theaterpädagogik und damit auch der Theaterpädagoge/die Theaterpädagogin geradezu moralisch dazu verpflichtet sind, zur Skepsis ebenso wie zur Provokation zu „erziehen“ – dies jedoch nicht um des Infragestellens und/oder um des Provozierens willen – eine solche Intention wäre banal und dem Auftrag des Theaterpädagogen diametral entgegengesetzt.

Wie in der vorliegenden Arbeit an verschiedenen Beispielen aufgezeigt, ist Provokation eines der ganz wenigen „Mittel“, das vor allem benachteiligten Jugendlichen zur Verfügung steht, um überhaupt wahrgenommen zu werden. Nur wer wahrgenommen wird, existiert auch, ist präsent, kann teilnehmen und teilhaben an der Gesellschaft; nur wer wahrgenommen wird, wird auch „gehört“, hat also eine Stimme – eine Stimme, die **nicht** in einem sozialen Vakuum verhallt. „Esse est percipi“ – Sein ist Wahrgenommenwerden [BERKELEY 2005: § 3].

Provokation ist folglich mehr als einfachhin nur provokant oder provokativ; Provokation kann dazu beitragen, die Sensibilität hinsichtlich Wahrnehmungsfähigkeit und Wahrneh-

mungsbereitschaft zu fördern, indem Ansichten von Menschen in ihrer Individualität ebenso wie in ihrer Sozialität und in der „öffentlichen Meinung“ geprägt werden. In der Theaterpädagogik das Mittel der Provokation einzusetzen, ist also nicht nur wünschenswert, auch nicht nur legitim, sondern ist entschieden mehr: Provokation als Mittel der Theaterpädagogik ist notwendig.

10 Literaturverzeichnis

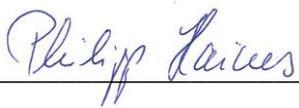
- Bauer, K. W. (1980). Emanzipatorisches Kindertheater: Entstehungszusammenhänge, Zielsetzungen, dramaturgische Modelle. München.
- Berkeley, G. (2005). Eine Abhandlung über die Prinzipien der menschlichen Erkenntnis. Stuttgart.
- Brook, P. (1969a). Der leere Raum. Hamburg.
- Brook, P. (1969b). Neue Lust. In: DER SPIEGEL (48), S. 180.
- Defraeye, P. (2007). Provokation im Kontext soziokultureller Einflüsse. In: Literatur als Skandal. In S. Neuhaus (Hrsg.). Göttingen.
- Döblin, A. (1980). Berlin Alexanderplatz. Die Geschichte von Franz Biberkopf (23. Ausg.). Freiburg i. Br.
- DUDEN. Das Fremdwörterbuch (10. Ausg.). (2010). Mannheim.
- Fassbinder, R. W. (Regisseur). (1974). Angst essen Seele auf [Kinofilm].
- Fo, D. (1989). Kleines Handbuch des Schauspielers. Frankfurt a. M.
- Hertkorn, A.-B. (2009). Kritik und System. Vergleichende Untersuchungen zu Programm und Durchführung von Kants Konzeption der Philosophie als Wissenschaft. München.
- Innerhofer, J. E. (14. 03 2013). Italien hat den Narren erfunden. Der italienische Literaturnobelpreisträger Dario Fo sieht sein Land am Abgrund stehen und wünscht sich – noch mehr Satire. Abgerufen am 21. 06. 2013 von ZEIT online: <http://www.zeit.de/2013/11/Italien-Dario-Fo-Beppe-Grillo>
- Klett, R. (1977). Dario Fo und sein Theater. Theater heute (8), S. 33-38.
- Kotte, A. (2002). Theatralität konstituiert Gesellschaft, Gesellschaft Theater. Was kann Theaterhistoriographie leisten? In: Theaterwissenschaftliche Beiträge. Insert zu: Theater der Zeit (6), S.: k. A.
- Marinetti, F. ([1911]). I drammaturghi futuristi. In: P. Hultén (Hrsg.), Futurismo & Futorismi (S. 576). Mailand 1986.
- Marinetti, F. ([1915]). Guerra sola igiene del mondo. In: R. W. Flint (Hrsg.), Marinetti. Selected Writings (S. 113-115). London 1972.
- Münz, R. (1998). Theatralität und Theater. Zur Historiographie von Theatralitätsgefügen. Berlin.
- Naumann, M. (1975). Gesellschaft - Literatur - Lesen. Berlin (Ost).
- Paris, R. (1998). Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt a. M.
- Postman, N. (2001). Die zweite Aufklärung: vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin.

- Schlegl, F. (1967). Lyceum-Fragmente. Charakteristiken und Kritiken (Bd. 1). (H. Eichner, Hrsg.) Paderborn.
- Schneider, W. (1984). Kindertheater nach 1968. Neorealistische Entwicklungen in der BRD und West-Berlin. Köln.
- Steinweg, R. (1976). Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen. Frankfurt a. M.
- Steinweg, R. (1986). Weil wir ohne Waffen sind: ein theaterpädagogisches Forschungsprojekt zur politischen Bildung; nach einem Vorschlag von Bertolt Brecht. Frankfurt a. M.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Offenbach, den 30. Juli 2013



(Philipp Haines)