

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT Jahrgang 2014

**Politisches Theater und Gesellschaftskritik  
in der Theaterarbeit mit Laien  
– Perspektiven und Grenzen**

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®  
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Franziska Rieger

Eingereicht am 03.11.2014 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

 theaterwerkstatt heidelberg

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	<u>1</u>
2. Zu den Begriffen Politik und (Gesellschafts-)Kritik.....	<u>2</u>
2.1 Politik und das Politische.....	<u>2</u>
2.2 Der Kritikbegriff nach Adorno .....	<u>4</u>
2.3 Kritik und Kompetenz .....	<u>5</u>
3. Historischer Hintergrund der politischen Theaterarbeit mit Laien.....	<u>8</u>
3.1 Von den Liturgischen Spielen bis zur Weimarer Republik.....	<u>8</u>
3.2 Theater in der Sowjetunion als Wegbereiter für deutsche Theaterschaffende.....	<u>10</u>
3.3 Erwin Piscators politisches Theater .....	<u>11</u>
3.4 Bertolt Brechts Lehrstücke.....	<u>13</u>
3.5 Augusto Boals Theater der Unterdrückten.....	<u>16</u>
3.6 Entwicklungen seit den 1970er Jahren.....	<u>18</u>
3.7 Beispiele aus der aktuellen Theaterlandschaft.....	<u>20</u>
4. Methoden der politischen Theaterarbeit mit Laien – Perspektiven für die theaterpädagogische Praxis.....	<u>24</u>
4.1 Chorisches Theater .....	<u>24</u>
4.2 Biografisches Theater.....	<u>26</u>
4.3 Theaterpraxis nach Boal heute.....	<u>26</u>
5. Fazit.....	<u>30</u>
6. Literaturverzeichnis.....	<u>32</u>
6.1 Internetquellen.....	<u>34</u>

# 1. Einleitung

*„Denk' ich an Deutschland in der Nacht,  
Dann bin ich um den Schlaf gebracht“<sup>1</sup>*

Denkt man heute über politisches Theater mit Laien nach, findet man sich in einer langen Tradition von teilweise sehr radikalen Theatermachern wieder. Die politisch-gesellschaftliche Situation der Weimarer Republik sowie der Studentenbewegung der 1960er Jahre brachten auch Theaterformen hervor, die sich von Altem abgrenzen und mit dem aktuellen Geschehen dieser Zeit auseinandersetzen wollten.

Was ist politisches Theater mit Laien heute? Wo liegt die Grenze zwischen Politik, die als gesellschaftliches Handeln verstanden wird und Gesellschaftskritik, die die Missstände nur aufzeigt? In meinem eigenen Projekt mit der Selbsthilfe stotternder Menschen und Selbsthilfe Sozialphobie wurden in der Aufführung auch Situationen von Unterdrückung gezeigt: soziale Ausgrenzung, nicht zuhören und Urteilen über andere. In der Arbeit dort haben wir uns gefragt, wie man die Szenen so anlegen kann, dass sich ein breites Spektrum an Menschen in diesen Situationen wiederfinden kann. Die Zielsetzung war jedoch nicht, mit dieser Aufführung die Realität zu verändern.

Solche Überlegungen zum theaterpädagogischen Ansatz, zur Zielsetzung von Projekten mit Laien, dem Schwerpunkt auf Pädagogik oder Kunst, wird in der Suche nach dem Politischen in den jeweiligen Ansätzen in dieser Arbeit umrissen. Wenn in der Schule (Gesellschafts-)Kritik und Kompetenz nicht mehr zusammenfinden, weil die Ökonomisierung der Bildung bereits so weitreichend die Curricula beeinflusst hat, muss auch die Theaterpädagogik die eigene Einordnung in Bildungszusammenhänge vollziehen und gegebenenfalls den Schritt wagen, Räume für Emanzipation und nach Augusto Boal sogar Revolution zu schaffen. Konkrete Methoden für die theaterpädagogische Praxis werden schließlich im letzten Kapitel auf ihre Anwendungsmöglichkeiten überprüft.

---

<sup>1</sup> Heinrich Heine: Nachtgedanken. In: Das große deutsche Gedichtbuch. Hg. von Karl Otto Conrady. Königstein 1978.

## 2. Zu den Begriffen Politik und (Gesellschafts-)Kritik

### 2.1 Politik und das Politische

Aus der großen Fülle der Definitionen von *Politik*, die sich zudem über die Jahrhunderte hinweg je nach Herrschaftsform und Epoche stark ändern, soll die grundlegende Definition einen Ausgangspunkt bilden, dass Politik „jegliche Art der Einflussnahme und Gestaltung [sei] sowie die Durchsetzung von Forderungen und Zielen, sei es in privaten oder öffentlichen Bereichen.“<sup>2</sup> Auf die griechische Polis bezogen meint Politik „das Handeln des Staates und das Handeln in staatlichen Angelegenheiten.“<sup>3</sup> Wichtig ist es m.E., Politik im theaterpädagogischen Zusammenhang nicht nur in Bezug auf den Staat und die Ziele und Angelegenheiten dort zu sehen, auch wenn es die eigenen sind, sondern Politik auch als „die aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlicher Gemeinwesen“<sup>4</sup>, also des menschlichen öffentlichen Zusammenlebens zu definieren, wie es unter anderem auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung aufgeführt wird. Die Zusammenstellung von Definitionen zum Begriff Politik dort bietet eine gute Grundlage für die weiteren Überlegungen in dieser Arbeit, da von einer theaterpädagogischen Arbeit ausgegangen wird, die sich in einem Bildungszusammenhang begreift. Bildung ist von politischen Entscheidungen abhängig und beeinflusst diese tägliche Arbeit von Theaterpädagog\_innen.

Die Überlegung, dass sich Politik auch auf das Private beziehen kann, findet sich ebenfalls in der Definition von *Politischer Kultur*: „Zum Bereich der pK<sup>5</sup> zählen auch Felder, die zunächst als unpolitisch erscheinen (Einstellungen zu Arbeit und Freizeit, religiöse Vorstellungen, Erziehungsstile und -ziele).“<sup>6</sup> Diese Felder, die zwar privat anmuten, in der politischen Aktivität jedoch wieder öffentliche Relevanz bekommen, fasst Hannah Arendt (1906-1975) als das *Politische* zusammen. Als eine von drei Grundformen menschlicher Tätigkeit, erklärt sie das „Handeln (*action*) als die gemeinsame kommunikative Praxis“ zum Inbegriff des Politischen. Die anderen beiden Formen Arbeit (*labour*) und Herstellen (*work*), seien im Gegensatz zur antiken Polis in der Moderne stark in den Vordergrund gerückt.<sup>7</sup> Das Individuum hat durch totalitäre Ideologien das Individuum „auf den arbeitenden Massenmenschen reduziert“<sup>8</sup>. Die Unterscheidung des Politischen im Gegensatz zur Politik erfolgt bei Arendt in einer Rangord-

---

2 Schubert/Klein 2011. Zit. nach <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18019/politik> (Stand: 3.11.2014).

3 Dies. 2011.

4 Dies. 2011.

5 Politischen Kultur.

6 <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40357/politische-kultur> (Stand: 26.10.2014).

7 Vgl. Hügli/Lübcke 2001, S. 58ff.

8 Dies. 2001, S. 59f.

nung: „Politik beinhaltet das Treffen kollektiv verbindlicher Entscheidungen. Das Politische bezieht sich auf den gesamten öffentlichen Raum und ist somit weiter gefasst als Politik; es bietet für die Politik ein Rahmengerüst.“<sup>9</sup>

In diesen Definitionen wird jedoch nicht klar, inwieweit der gesellschaftliche Einfluss von Einzelnen in dieser Konstitution von Staat mit einbezogen wird. Politik als Selbstorganisation von Menschen, die auch potentiell gegen den Staat gehen kann, wird hier ausgeklammert. Außerdem ist zu bemerken, dass in der Definition von Politik mit Rekurs auf die antike Polis von einer Gesellschaft ausgegangen wird, in der Sklavenhandel üblich war und nur die männlichen Mitglieder des Staates überhaupt am öffentlichen *Handeln*, wie Arendt es nennt, teilnehmen konnten.

In Bezug auf das Theater kommt der Begriff *Politik* erstmals 1929 mit Erwin Piscators (1893-1966) Buch *Das politische Theater* auf. Peter Simhandl schreibt hierzu, dass der Begriff des *politischen Theaters* zwar von Piscators Schrift geprägt worden sei, „die Sache jedoch ist so alt wie das Medium selbst“<sup>10</sup>. Er listet von der Antike bis zur Gegenwart diverse Autoren und Dramen auf, die politische Intentionen hatten: Von Aischylos und Sophokles, über Shakespeare, Schiller, Büchner bis hin zu Sartre, Frisch, Weiss, Hochhuth u.a. Diese Autoren arbeiten jedoch alle mit einem Bild von Theater, das eine klassische Situation von (professionellen) Schauspieler\_innen und einem von diesen und dem Bühnenraum abgegrenzten Publikum voraussetzt. Die politische Theaterarbeit mit Laien begann erst Anfang des 20. Jahrhunderts mit Erwin Piscator. Xxx schreibt, wenn sich die Wirkung eines Dramas auf „den Menschen als Totalität von Individuum und Gemeinschaftswesen beziehe“, sei sie „immer auch eine politische“<sup>11</sup>. Setzt man diese Totalität mit einer Generalisierung gleich, kann also ein zunächst privates, vielleicht biografisches Thema zum politischen werden, wenn die Umstände als gesellschaftliche erkannt und gezeigt werden.

---

9 <http://www.was-ist-politik-1.de/static/8/Hannah+Arendt%3A+das+Politische+vs.+Politik.html> (Stand: 26.10.2014)

10 Simhandl 2007, S. 790ff.

11 Ders. 2007, S. 791ff.

## 2.2 Der Kritikbegriff nach Adorno

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“<sup>12</sup>

Diese Forderung stammt aus dem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ von Theodor W. Adorno (1903-1969) aus dem Jahr 1966. Auschwitz steht hierbei als Symbolname für den Hass auf Andersartigkeit, der die Verfolgung und Ermordung von 6 Millionen Juden ermöglicht hat, bedingt durch verschiedene gesellschaftliche Mechanismen, die nach Adorno auch noch nach 1945 in Deutschland zu finden waren, weshalb die Möglichkeit einer Wiederkehr des Faschismus besteht. Um dem entgegenzuwirken, fordert er eine allgemeine Aufklärung, um ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima zu schaffen, das eine Wiederholung unmöglich macht. Dabei soll nicht an den objektiven Voraussetzungen angesetzt werden (weil die Möglichkeiten dazu nicht gegeben waren und sind), sondern bei den subjektiven: Die Bildung zu Autonomie, kritischer Selbstreflexion, Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen ist das Ziel seiner Überlegungen.<sup>13</sup> Auch Arendt sieht als eigentliche Voraussetzung des Holocaust den „Mangel an Reflexion und moralischer Urteilskraft“<sup>14</sup>.

Dabei stützt er sich auf die Erkenntnisse der *Kritischen Theorie*. Diese wurde von Mitgliedern des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (*Frankfurter Schule*), Adorno selbst, Max Horkheimer (1895-1973, Leitung des Instituts seit 1930), Jürgen Habermas (\*1929) und Erich Fromm (1900-1980) begründet. Geistiges Fundament für die Forschung der Frankfurter Schule bildeten Schriften von Marx, Hegel und Freud. Ausgangspunkt dabei war die 11. so genannte *Feuerbach-These* von Marx: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern.“<sup>15</sup> Sie verstanden es als ihre Aufgabe „[...] unter Berücksichtigung der eigenen gesellschaftlichen Bedingtheit die jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse einer eingehenden Untersuchung und Kritik zu unterziehen.“<sup>16</sup>

Die Repression durch Kapitalismus und Industriegesellschaft war außerdem ein zentrales Thema. Sie ist bei Hannah Arendt im Kapitel 1.1. Politik und das Politische wiederzufinden. Diese Form von Kritik schließt die Kritik an der eigenen Forschung bzw. Arbeit selbst mit ein. In der Anwendung impliziert dies beispielsweise auch Kritik an der Institution, für die man arbeitet, oder Selbstkritik als Hinterfragen der Inhalte, die man in seiner eigenen Arbeit verwendet.

---

12 Adorno 1966, S. 1.

13 Vgl. Adorno 1966, S. 1 und 2ff.

14 Hügli/Lübcke 2001, S. 59f.

15 Regenbogen 1990, S. 110f.

16 Tesak 2003, S. 433.

Für die Umsetzung von Adornos Forderungen bietet die theaterpädagogische Arbeit ein hohes Potential. Häufig beschäftigen sich Theaterpädagog\_innen mit Menschen, die aufgrund ihrer vermeintlichen Andersartigkeit oder mangelnden Anpassungsfähigkeit von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht sind oder diese bereits erfahren haben. Diese Bedrohung beschreibt Adorno wie folgt: „Der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern.“<sup>17</sup>

Diese so wichtige Widerstandskraft der Einzelnen kann in der theaterpädagogischen Gruppenerfahrung bestärkt, die eigenen besonderen Eigenschaften reflektiert und der gesellschaftliche Rahmen kritisiert werden. Wie genau dies in der Praxis stattfinden kann, wird in Kapitel 4. aufgezeigt.

### 2.3 Kritik und Kompetenz

„So wird verhindert, Bildung als Orientierung und Weltverstehen zu begreifen [...]. Stattdessen führt dieser Kompetenzbegriff zur Stabilisierung und Verteidigung der gegebenen Ordnung.“<sup>18</sup>

„Außerdem scheint sich zunehmend die Annahme zu verbreiten, die Demokratie der Bundesrepublik sei mittlerweile so stabil, dass sie auf politische Bildung weitgehend verzichten könne.“<sup>19</sup>

Nun wäre es wünschenswert, wenn die Fähigkeit zur Reflexion, Selbstständigkeit und Urteilskraft, die Fähigkeit zur (Gesellschafts-)Kritik, die Adorno fordert, auch in den Lehrplänen der Schulen oder in den Schulbüchern verankert wäre.

Das Vermögen, beispielsweise im Deutschunterricht Literatur kritisch zu lesen, Interpretationen nicht als absolut hinzunehmen, sondern durch Einbeziehen der historisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten zu Zeiten der Entstehung des jeweiligen Textes, eine kritische Distanz zu wahren und Mechanismen von Manipulation und Ideologie durch Sprache zu erkennen, wird im Unterricht vernachlässigt. Dies auch deshalb, weil beispielsweise aufgrund der Art der Korrektur des Zentralabiturs, in der kaum eine Abweichung von der vermeintlich idealen Interpretation möglich ist, die Schüler\_innen mit sehr genau fixierten Kompetenzen vorbereitet werden. Setzte sich in den 1970er Jahren das *Bremer Kollektiv* noch für kritische Lesebücher (in Bezug auf Adornos Forderungen) in der Schule ein, wird heute der zu lesende Kanon für das Zentralabitur quasi nicht mehr hinterfragt und der Begriff Kritik bezieht sich –

---

17 Adorno 1966, S. 2.

18 Hellgermann 2013, S. 72.

19 Andersen/Wichard 2003. Zit. nach <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40355/politische-bildung?p=3> (Stand: 26.10.2014).

wenn er überhaupt noch auftaucht – auf eine Feedbackkultur, die mehr äußere Formen, als den Inhalt betrifft.<sup>20</sup> Was zählt, ist lediglich die (wirtschaftliche) Relevanz für das spätere Berufsleben. Andreas Hellgermann spricht diesbezüglich von der aktuellen Tendenz, Bildung als Teil des *Humankapitals* zu sehen:

„Bei dem, was in Schule, Ausbildung und Universität gelernt wird, geht es jetzt nicht mehr darum, die Welt zu verstehen, sich in ihr orientieren und sie verändern zu können, sondern darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die wie jedes andere Kapital auch eingesetzt werden können, um entsprechende Erträge aus gegebenen Situationen zu erzielen.“<sup>21</sup>

So ist auch erkennbar, dass die Inhalte an Schulen und Universitäten auf diese späteren Erträge ausgerichtet sind:

„Bildung wird von der Vorstellung der Ausbildung dominiert und dementsprechend erhält die Berufspädagogik zunehmend Gewicht. [...] Die klassischen Schulfächer, auch die allgemeinbildenden, werden den Handlungsfeldern zugeordnet und haben somit die Aufgabe eines ‚Zulieferers‘. Die Verzweckung und damit auch die Ökonomisierung von Bildung werden total.“<sup>22</sup>

Auch auf die Theaterlandschaft hat dies inzwischen Auswirkungen. Nicola May beschreibt ein fünftägiges Festival in Stuttgart („Fit fürs Abi in 5 Tagen“), in dem alle Stücke gezeigt werden, die im Baden-Württembergischen Zentralabitur behandelt werden. Das Theater ist mit einem Projekt wie diesem lediglich ökonomische Anstalt und Dienstleister. „Kunst (...) als das Verlassen des unmittelbar Verständlichen“<sup>23</sup> und das begreifen der Welt in ihrer Widersprüchlichkeit findet hier keinen Platz. „Wir sind so sehr bestrebt, das, was wir tun, unseren Zuschauern zu vermitteln, dass wir immer weniger Zeit haben, darüber nachzudenken, was eigentlich sein soll.“<sup>24</sup>

Dass die Schüler\_innen wohl tatsächlich wegbleiben würden, wenn sie im Theater mit ihnen fremden und unverständlichen Formen und Ausdrucksmitteln konfrontiert werden, liegt auch daran, dass ihnen die Fähigkeit fehlt, das Zeichensystem Theater ausreichend zu dekodieren<sup>25</sup>. Dabei wäre das Erkennen dieser „gesellschaftlich konstruierte[n] Zeichensetzungen“<sup>26</sup> in Bezug auf die Fähigkeit zur Kritik so wichtig und gerade im Theater so gut möglich, „da Theater ein Medium ist, welches aufgrund seines mehrschichtigen Zeichensystems und seiner Transitorik in sich komplex ist und welches wiederum häufig komplexe Inhalte zu transportieren versucht“<sup>27</sup>.

---

20 Weiterführend dazu vgl. Kritik und Kompetenz. Hg. von Christian Dawidowski und Dieter Wrobel. Baltmannsweiler 2013.

21 Hellgermann 2013, S. 68.

22 Ders. 2013, S. 70f.

23 May 2010.

24 Dies. 2010.

25 Vgl. Heiderich 2013. Ähnlich Schultze 2010: „Es fehlt ihnen [jungen Menschen] an Kompetenz, ästhetisch abstrakte Kunstformen zu verstehen.“

26 Ders. 2013, S. 251f.

27 Ders. 2013, S. 251f.

Doch nicht nur in der Rezeption von Theaterstücken, auch im eigenen Spiel (in der Schule) findet eine „pädagogische Indienstnahme des Theaters“<sup>28</sup> für bestimmte Kompetenzen statt: „Kunst wird mit dem Argument der Leistungsoptimierung in die Bildungspläne aufgenommen.“<sup>29</sup> Erhofft wird die Wirkung auf die eigenen rhetorischen Fähigkeiten der Schüler\_innen, die Verbesserung von Sprache und Auftreten<sup>30</sup> Der Fokus liegt hier auf dem Individuum, bei der Diskussion über Schlüsselkompetenzen werden Gemeinschaftserfahrungen, Kommunikation und Interaktion meist nicht beachtet. Dabei ist Theater die „soziale Kunstform per se“<sup>31</sup>.

Auch im Kursbuch *Darstellendes Spiel* findet sich keine Aufgabenstellung, die eventuelle gesellschaftskritische Gedanken anregen könnten. Weder im Inhaltsverzeichnis kommen Begriffe wie Politik, Kritik oder Gesellschaft vor, noch in Kapiteln mit potentiell politischen Theaterformen wie „Theaterchor“ oder „Biografische Elemente im Theater“. Im „Theorie-Impuls“ zu chorischem Theater wird zwar auf zeitgenössische (gesellschaftskritische!) Theatermacher wie Einar Schleaf, Frank Castorf u.a. verwiesen, auch auf den Effekt der Verfremdung oder das Kommentieren durch einen Chor. Die Konsequenz aus dieser Wirkung oder die historische Tradition, beispielsweise mit Verweis auf die Arbeiterchöre, wird jedoch nicht ausgeführt. Es bleibt formales „theaterästhetisches Gestaltungsmittel“<sup>32</sup>. Lediglich ein Hinweis am Ende des Theorie-Impulses verweist auf das Potential, durch chorisches Theater eine positive Vielfalt zu zeigen: „Chorische Formen [sind] besonders für eine nichthierarchische und gleichberechtigte Theaterarbeit ideal, in der alle Beteiligten ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Qualitäten einbringen können.“

Ähnlich verhält es sich im Kapitel zum Biografischen Theater: Das Publikum „kann das eigene Leben und Handeln damit vergleichen, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachdenken.“<sup>33</sup> Könnte es bei diesem Nachdenken zur Erkenntnis kommen, dass sie wie die Personen auf der Bühne Unterdrückung erfahren durch dieselben gesellschaftlichen Mechanismen – aus diesem Schulbuch würden es die Schüler\_innen nicht erfahren. Lediglich im Abschnitt über Performance Art bleibt ein unterhaltsamer Hoffnungsschimmer: Performance „zitiert Phänomene aus Kunst und Alltag, aus Politik, Medien und Gesellschaft, und schafft dabei unterhaltsame, verstörende, lustige, poetische, irritierende, provozierende oder unterhalt-

---

28 Hentschel 2007, S. 5f.

29 Dies. 2007, S. 6f.

30 Vgl. Dies., S. 6f. Diese Kompetenzaufzählung ist auch im Artikel „Deutschunterricht“ von Felix Zulechner im Wörterbuch der Theaterpädagogik zu finden. S. 71ff.

31 Hentschel 2007, S. 5.

32 Pfeiffer/List 2009, S. 106.

33 Dies. 2009, S. 193.

same Bezüge.<sup>34</sup> Ob jedoch durch die theaterpädagogische Umsetzung dieses einen Satzes die Schüler\_innen eines Grundkurses Darstellendes Spiel zum selbstständigen Urteilen angeleitet werden, ist zu bezweifeln. Diese Situation lässt sich wohl dadurch begründen, dass sich der Schwerpunkt der ästhetischen Bildung seit den 1990er Jahren vom politischen und sozialen Lernen auf die Kunst des Theaters an sich verschoben hat.<sup>35</sup> Die Referenz von Ole Hruschka und Florian Vaßen zum Kursbuch Darstellendes Spiel bringt es genau auf den Punkt: „[Es berücksichtigt] viele Formen des avancierten Gegenwartstheaters [...] und [...] es [gelingt ihm] zugleich [...], den Richtlinien der einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abiturfach Darstellendes Spiel gerecht zu werden“<sup>36</sup>. Es wird eben die *Formsprache* des Gegenwartstheaters behandelt, nicht die Inhalte.

Durch den starken Fokus auf Kompetenzen, die durch das Theaterspiel vermittelt werden sollen, dreht sich die Frage in der Literatur immer wieder um den Nutzen von Theaterspiel. Doch „Erfahrungen [mit allen Sinnen] im Theater widersetzen sich der unmittelbaren didaktischen und pädagogischen Verwertbarkeit“<sup>37</sup>.

Dies hat auch die Theaterpädagogik erkannt und stellt sich die Frage nach einem verwertungsarmen Raum, zeigt mit prozessorientierten Projekten (außerhalb des Schulunterrichts) auf, dass es nicht um ein Produkt oder abfragbare Kompetenzen geht, die den Abschluss bilden sollen. Dies kommt auch dem Kunstbegriff Hentschels entgegen: „Die Kunst ist ein riesiges Laboratorium der Menschheit, dessen grundlegender Wert derzeit nicht genügend berücksichtigt wird.“<sup>38</sup> In diesem Laboratorium muss auch Platz sein für Kritik und Utopien.

### **3. Historischer Hintergrund der politischen Theaterarbeit mit Laien**

#### **3.1 Von den Liturgischen Spielen bis zur Weimarer Republik**

Während im 14.-16. Jahrhundert das Theaterspiel von Laien immer als Mittel diente, (christliche) Bildungsinhalte darzustellen oder zu verinnerlichen, entwickelte der Zittauer Gymnasialdirektor Christian Weise (1627-1708) im 17. Jahrhundert erstmals einen Gegenentwurf zu diesem Konzept von Laienspiel. Er sah in der Theaterarbeit mit Laien die Möglichkeit, einen „politisch handelnden Menschen“<sup>39</sup> zu bilden. Ihm ging es um die „Theatralik des Körpers als

---

34 Die Doppelung des Adjektivs „unterhaltsam“ ist dem Original entnommen. Pfeiffer/List 2009, S. 198.

35 Vgl. Hentschel 2003, S. 9ff.

36 Hruschka/Vaßen 2011.

37 Hentschel 2007, S. 8f.

38 Dies. 2007, S. 5f.

39 Hentschel 1996, S. 74.

eines Produktionsmittels zwischenmenschlicher Bedeutsamkeiten.<sup>40</sup> Die Analyse und die Übung des Ausdrucks von Affekten hatte zum Zweck, auch in den Alltagsrollen ein Bewusstsein zu schaffen für das eigene Auftreten und das der anderen in der Öffentlichkeit<sup>41</sup> und sich so souverän in Situationen der Repräsentation verhalten zu können. Sie standen im Mittelpunkt seiner Arbeit.

Nach einem Rückgang des Schultheaterspiels Anfang des 18. Jahrhunderts nahmen die Dramen der französischen Klassik eine zentrale Stellung im Curriculum der Schulen in den damaligen deutschen Fürstentümern ein. Die immer weiter professionalisierte Schaubühne sowie die Schulbühne „wurden gleichermaßen zur moralischen Anstalt“<sup>42</sup>, wie Schiller sie betitelte. Des Weiteren gewinnen Kinder- und Jugenddramen an Popularität, die ebenfalls Sitte und Moral vor die Übung des theatralen Ausdrucks rücken.<sup>43</sup> Am Ende des 18. Jahrhunderts lassen sich also die Schulbühnen aufgrund ihrer pädagogischen und didaktischen Ausrichtung deutlich abgrenzen von den professionalisierten Schaubühnen der selben Zeit und dem Laientheater der vorherigen Jahrhunderte, das auf die Vermittlung fachlicher Inhalte, wie z.B. der lateinischen Sprache ausgerichtet war.<sup>44</sup>

Mit der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich auch Laienspielbewegung als Teil der Jugendbewegung. Theaterspiel war eine musische Beschäftigung neben dem gemeinsamen Musizieren und Tanzen. Den heterogenen Laienspielgruppen war eine kritische Ablehnung des klassischen Schultheaterspiels gemeinsam, sie waren bestimmt durch die Idee von Gemeinschaft, Volk und Nation durch das gemeinsame Spiel.<sup>45</sup> Dies führte bald zu der Vorstellung eines „volkbildenden (im Sinne der Nationalbildung wirkenden) Charakter[s] des Spiels.“<sup>46</sup> Diese anfangs noch unpolitischen Tendenzen der Jugendbewegung wurden in beiden Weltkriegen zur politischen Ideologisierung der Jugend genutzt.

Die 1920er Jahre kann man mit Peter Simhandl in drei Phasen einteilen: In den Expressionismus am Anfang des Jahrzehnts, die Neue Sachlichkeit Mitte der 20er Jahre und als dritte Phase den „Hang zum Politischen im engeren Sinne“ durch Bertolt Brecht und Erwin Piscator<sup>47</sup>: „Während der Expressionismus die Totalabrechnung mit der Wilhelminischen Fassadenkultur vollzog, suchten die Vertreter der Neuen Sachlichkeit aus den Trümmern ein neues geistiges Gebäude zu errichten und neue Werte zu setzen.“<sup>48</sup>

40 Saße 1987, S. 62. Zit. nach Hentschel 1996, S. 74f.

41 Vgl. Hentschel 1996, S. 75f.

42 Dies. 1996, S. 76.

43 Vgl. dies. 1996, S. 75.

44 Vgl. dies. 1996, S. 78.

45 Vgl. dies. 1996, S. 81f.

46 Dies. 1996, S. 81.

47 Vgl. Simhandl 1996, S. 233f.

48 Ders. 1996, S. 233f.

### 3.2 Theater in der Sowjetunion als Wegbereiter für deutsche Theaterschaffende

Um die späteren und parallelen Entwicklungen des politischen Theaters mit Laien in Deutschland nachzuvollziehen, werden hier exemplarisch für eine Reihe von Regisseuren die beiden Theaterschaffenden der Sowjetunion Wsewolod Meyerhold und Asja Lacis, erwähnt.

Nach der Oktoberrevolution 1917 wird eine kulturelle Bewegung gegen das traditionelle bürgerliche Theater und für ein proletarisches Theater stark. Das bürgerliche Theater wird als „den ökonomischen Zwängen unterworfen“<sup>49</sup> abgewertet. Deswegen werden unter dem Namen *Proletkult* neue Theaterformen entwickelt, die beispielsweise wie eine *lebende Zeitung*<sup>50</sup> über aktuelles politisches Geschehen in ländlichen Gegenden informieren sollten, die von Analphabetismus geprägt waren.<sup>51</sup> In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Proletkult sollte das kollektive Theaterschaffen dem Proletariats zum „Selbstaussdruck und zur Selbstverständigung verhelfen“<sup>52</sup>. Diese Idee des Proletkults hatte Einfluss auf die Arbeit von Erwin Piscator und Bertolt Brecht in Deutschland (siehe Kapitel 3.3 und 3.4).

Der Regisseur Wsewolod Meyerhold (1874-1940), der heute hauptsächlich für seine antinaturalistische Schauspielmethode der *Biomechanik* bekannt ist, gilt als bedeutendster Repräsentant für diese Zeit. 1921 schreibt er in einer Zeitschrift, dass „der Revolution im Leben die Revolution in der Kunst auf dem Fuße folgen müsse.“<sup>53</sup> Er rief damit alle Theaterschaffenden auf, am „Theateroktober“ teilzuhaben, das Lientheater des Proletkults zu fördern, aber auch das professionelle Theater zu revolutionieren.<sup>54</sup>

Die lettische Schauspielerin und Regisseurin Asja Lacis (1891–1971) arbeitete zur gleichen Zeit, 1918-1919 mit Heimkindern in Orel unter der Programmatik einer kommunistischen Erziehung, eines *Proletarischen Kindertheaters*. Auch sie wendet sich gegen bürgerliche Erziehungsvorstellungen: Die bürgerliche Erziehung „fördert den Menschen *einseitig*“<sup>55</sup>. Sie will nur auf besondere Fähigkeiten hinaus, mit der so schnell wie möglich Waren produziert werden können. Dies zeigt sich schon bei Kindern:

Wenn sie z.B. „Theater spielen, so haben sie das Resultat vor Augen – die Aufführung, den Auftritt vor dem Publikum. Dabei geht die Freude am spielenden Produzieren verloren. [...] Ziel der kommunistischen Erziehung ist es, auf Grund eines hohen allgemeinen Bildungsniveaus Produktivität freizusetzen, dies bei speziellen wie nichtspeziellen Begabungen.“<sup>56</sup>

---

49 Simhandl 1996, S. 380.

50 Vgl. ders. 1996, S. 380f.

51 Vgl. ders. 1996, S. 380f.

52 Ders. 1996, S. 380f.

53 Ders. 1996, S. 384.

54 Vgl. ders. 1996, S. 384.

55 Lacis 1971, S. 23f.

56 Dies. 1971, S. 23f.

Aufgrund dieser Beobachtung steht im Proletarischen Kindertheater deswegen das improvisierende Spiel im Mittelpunkt.<sup>57</sup>

Bei ihren Aufenthalten in Deutschland zwischen 1922 und 1924 trifft sie unter anderem Walter Benjamin, der für sie ein „Programm eines proletarischen Kindertheaters“<sup>58</sup> schreibt. Er sieht die Theaterarbeit im Spannungsfeld einer positiven Dialektik: Einerseits erfordert die Erziehung des Kindes, dass „*sein ganzes Leben ergriffen werden*“ muss, andererseits erfordert die proletarische Erziehung, dass es „*in einem begrenzten Gebiet erzogen werden*“ muss. Dieser Zustand der unabsehbaren Fülle des ganzen Lebens und der Rahmung eines Gebiets ist im Theater gegeben: „[D]arum ist das proletarische Kindertheater für das proletarische Kind der dialektisch bestimmte Ort der Erziehung.“<sup>59</sup>

Auch zwischen Erwin Piscator und Laci gab es zwischen 1931-1933 eine Zusammenarbeit für Piscators Film *Der Aufstand der Fischer von St. Barbara*. Bei den Produktionen zu diesem war Laci Regieassistentin und Dolmetscherin.<sup>60</sup>

### 3.3 Erwin Piscators politisches Theater

*„Laßt uns mit der ›Kunst‹ zufrieden.  
Sie mag heute Kunst heißen, morgen aber heißt sie Politik.  
Wir unterstellen alles dem Zweck.“<sup>61</sup>*

Wie oben erwähnt, entwickelte Erwin Piscator (1893–1966) neben bzw. noch vor Bertolt Brecht (1898–1956) nach dem ersten Weltkrieg ein Theater in Deutschland, das politisch ausgerichtet war und die Interessen des Proletariats vertrat.

In diesem Theater etablierte er sowohl dramaturgische Neuerungen durch die Formen des *Epischen Dramas* und des *Dokumentarstücks* als auch die Verwendung moderner Bühnentechnik, wie beispielsweise Projektionen oder ein Laufband.<sup>62</sup> Der Einsatz dieser Technik und das Mittel der *Montage* ergibt sich aus Piscators Auffassung, dass „Theater ein weltanschauliches, politisches Instrument [ist], um die Wirklichkeit zu verändern.“<sup>63</sup> Er arbeitete zwar auch als Regisseur mit professionellen Schauspielern an der Berliner Volksbühne, hier soll jedoch ein Schwerpunkt auf seiner Inszenierung von Amateuren gesetzt werden, um spätere Entwicklungen der Theaterpädagogik nachzuvollziehen und seine gegenwärtige Re-

---

57 Beier 2003, S. 176.

58 Laci 1971, S. 26f.

59 Laci 1971, S. 27f.

60 Vgl. Beier 2003, S. 176.

61 Piscator: Schriften. Bd. 2, S. 18. Zit. nach Simhandl 1996, S. 241f.

62 Vgl. Simhandl 1996, S. 238f.

63 Beier 2003, S. 223.

levanz zu beleuchten.

Im Zuge des Reichtagswahlkampfes der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) 1924 inszenierte Piscator die *Revue Roter Rummel*. Mit der Revue war so eine Form gefunden, in die das aktuelle politische Tagesgeschehen mit einbezogen werden konnte.<sup>64</sup> Nach seinen Erfahrungen als Soldat im ersten Weltkrieg, den Ereignissen der Novemberrevolution in Deutschland, der Oktoberrevolution in Russland und seinem Beitritt in die KPD, kam Piscator zur Überzeugung, dass „Kunst nur Mittel im Klassenkampf sein kann, wenn sie überhaupt einen Wert haben soll.“<sup>65</sup> Die Ziele, die er mit seinem 1920 eröffneten *Proletarischen Theater* verfolgte, waren zum einen die „Propagierung und Vertiefung des kommunistischen Gedankens“ und zum anderen die Ausübung der „propagandistischen und erzieherischen Wirkung auf diejenigen, die politisch noch schwankend und indifferent sind.“<sup>66</sup> Die zweite Zielsetzung bezog sich nicht auf sowieso schon revolutionär gesinntes Publikum, sondern auf Zuschauer, die bisher naturalistische Theaterformen gewohnt waren und die Piscator mit Weltliteratur erreichen wollte, die auf die „revolutionäre[...] proletarische[...] Sache“<sup>67</sup> abgewandelt werden sollte. Da das Proletarische Theater jedoch nach einem halben Jahr bereits wieder vom Berliner Polizeipräsidenten geschlossen wurde, kam es in diesem Rahmen nicht zu Aufführungen von Klassikern wie Hamlet oder Faust. Die Form des Dokumentarstücks konnte Piscator intensiver an professionellen Bühnen mit mehr Budget umsetzen. Beispielsweise projizierte er Fotografien, Zeitungsausschnitte und Plakate der angesprochenen politischen Ereignisse in seiner Inszenierung von Alfons Paquets „Fahnen“ an der Volksbühne in Berlin.

Bestimmend für die Ästhetik der deutschen Arbeiterbewegung und des proletarischen Theaters waren Sprechchöre. Dienten sie zuvor noch der „pathetischen Selbstfeier“ und „emotionalen Stärkung“, wurden sie nun „Instrument der Propaganda“<sup>68</sup>. Die KPD wollte näher heran an die Massen und förderte deswegen theatrale Mittel wie diese, um Wahlkampf zu betreiben.<sup>69</sup> Diese direkte Einbindung der Laien zeigte Wirkung: Fünf Jahre nach der Premiere gründete der Schauspieler Maxim Vallentin in Berlin die *Erste Agitproptruppe des KJVD*<sup>70</sup>. Den Namen Agitprop leitete er von der Agitations- und Propagandaabteilung der KPD her.<sup>71</sup> Mehrere Agitprop-Gruppen adaptierten das Konzept der *Revue Roter Rummel* und erreichten 1929, auf dem Höhepunkt des Agitprop dreieinhalb Millionen Zuschauer\_innen. In den

---

64 Vgl. Simhandl 1996, S. 238f. und Beier 2003, S. 223f.

65 Piscator: Schriften. Bd. 1, S. 22. Zit. nach Simhandl 1996, S. 238f.

66 Simhandl 1996, S. 239f.

67 Piscator: Schriften. Bd. 2, S. 9f. Zit. nach Simhandl 1996, S. 239f.

68 Simhandl 1996, S. 239f.

69 Vgl. ders. 1996, S. 239f.

70 Kommunistischer Jugendverband Deutschlands.

71 Vgl. Schrader 2003, S. 27f.

Aufführungen wurden stets aktuelle politische Ereignisse mit einbezogen und die Grenze von Fiktion und Realität aufgeweicht. Themen der eigenen Arbeits- und Lebenswelt wie Lohnabbau und Arbeitslosigkeit sprachen direkt die betroffene Zielgruppe an. Teilweise wurde am Ende mit den Zuschauer\_innen diskutiert und abgestimmt. Nicht nur die Inhalte, sondern auch die theatralen Mittel, das einfache Bühnenbild (teilweise in Hinterhöfen oder auf Lastwägen), ein blauer Overall als Grundkostüm und die Typisierung von Figuren durch hohe Zeichenhaftigkeit von Requisiten, führten zu einer intensiveren Beteiligung des Publikums.<sup>72</sup> Nach dem polizeilichen Verbot der Agitproptruppen 1931 durch das Notverordnungsgesetz, versuchten die Gruppen, die nicht ins Exil geflohen waren, Formen „getarnter Straßenagitation“<sup>73</sup>, wie sie später von Boal als *unsichtbares Theater* wieder aufgegriffen wurden.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Arbeitertheater in verschiedenen Zusammenhängen wiederbelebt, in der DDR institutionalisiert durch Betriebe und Schulen, später aber auch international in Japan, in skandinavischen Ländern und „als aufklärende, politischen und sozialen Widerstand organisierende Theaterform [...] in Lateinamerika“<sup>74</sup>.

### 3.4 Bertolt Brechts Lehrstücke

*„die lust am betrachten allein ist für den staat schädlich;  
ebenso aber die lust an der tat allein.  
indem die jungen leute im spiele taten vollbringen  
die ihrer eigenen betrachtung unterworfen sind  
werden sie für den staat erzogen.“<sup>75</sup>*

Auch Bertolt Brecht (1898-1956) wirkte mit seiner Arbeit im Berlin der Nachkriegszeit des ersten Weltkriegs. Mit seiner Konzeption des *epischen Theaters* wandte er sich ab vom bürgerlich-illusionistischen Theater. Er wollte mit seinen Stücken nicht mehr Einfühlung und Betroffenheit auslösen, wie es zuvor bei der dramatischen Form angestrebt wurde, sondern mit der epischen Form zum eigenständigen, kritischen Nachdenken anregen, eine „verständemäßige Erfassung und Durchdringung des Gezeigten“<sup>76</sup> erreichen. Denn „Denken in Widersprüchen ist eine Herausforderung zur Dynamisierung erstarrter Verhältnisse.“<sup>77</sup>

Diese Zielsetzung schlägt sich in der Spielweise der Schauspieler\_innen nieder: Es soll nicht mehr die Illusion von Realität vorgegeben werden, sondern der/die erzählende Schauspieler\_in zeigt, dass „das Ereignis [bereits] stattgefunden hat“ und hier „die Wiederho-

72 Vgl. Simhandl 1996, S. 240ff.

73 Schrader 2003, S. 28.

74 Vgl. dies. 2003, S. 28ff.

75 Steinweg 1976, Nr. 145, 29, 53. Zit. nach Steinweg 2003, S. 181.

76 Simhandl 1996, S. 248.

77 Ders. 1996, S. 245.

lung stattfindet“<sup>78</sup>. Dafür sorgt auch das offen gelegte Bühnenbild. Die Zeichen auf der Bühne sollen nichts mehr vortäuschen, sondern zeigen, um welche Situation es sich hier handelt. Beispielsweise sind Scheinwerfer für das Publikum sichtbar, was bei Inszenierungen vor Brecht nicht der Fall war.

Ein zentraler Begriff in Brechts Theaterarbeit ist außerdem der *Verfremdungseffekt* (V-Effekt). Dieser tritt ein, wenn etwas Vertrautes, Selbstverständliches auf der Bühne als fremd dargestellt wird (beispielsweise durch Übersteigerung oder Distanzierung der Figur von der eigenen Handlung), was dazu anregen soll, das Vertraute als änderbar zu erkennen: „Die Betrachtung der gesellschaftlichen Verhältnisse als gewordene und damit auch änderbare“<sup>79</sup> soll möglich werden.

Diese grundlegenden Überlegungen sind wichtig für die Betrachtung seines Modells des *Lehrstücks*: Wie bereits bei Piscator wendete Brecht sich mit dieser Theaterform an proletarische Laien, um ihnen „politische Selbsterziehung“<sup>80</sup> zu ermöglichen. Auch das Lehrstück soll, wie in der Konzeption des epischen Theaters, als theatrale Form „unter Verzicht auf Indoktrination das Potenzial zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen stärken“<sup>81</sup>.

In seinen Dramen sowie in dieser Konzeption zeigt sich auch seine Beschäftigung mit Karl Marx und kommunistischen Idealen: Häufiges Thema in seinen Lehrstücken, wie *Der Jaso-ger und Der Neinsager* oder *Die Horatier und die Kuratier*, ist das Verhältnis von Individuum zum Kollektiv. Brecht sagt zwar, dass die „anweisungen des epischen theaters“ gelten und das „studium des V-effekts [...] unerlässlich“ sei, die „ästhetische[n] maßstäbe für die gestaltung von personen, die für die schauspielstücke gelten, sind beim lehrstück außer funktion gesetzt.“<sup>82</sup> Die differenzierten Charakterzüge, die Individualität der Figuren kommen nach Steinweg durch die Spieler\_innen zum Ausdruck, nicht durch den Text.<sup>83</sup>

Ein mehrjähriges Forschungsprojekt<sup>84</sup> kam zu dem Ergebnis, dass der Text des Lehrstücks allein nicht ausreicht, um „selbstreflexive Prozesse in Gang zu setzen“<sup>85</sup>. Vielmehr müssten „spezielle Aktivitäten zur Körperaktivierung“ angewendet werden. Auch folgende Regeln seien erforderlich, um die Arbeit mit dem Lehrstück zu strukturieren:

---

78 Bertolt Brecht: Werke Bd. 23, S. 97. Zit. nach Simhandl 1996, S. 250f.

79 Simhandl 1996, S. 249f.

80 Ders. 1996, S. 251.

81 Steinweg 2003, S. 181f.

82 Aus dem Reader „Material zum Seminar ‚Brecht-Boal‘“ von Lorenz Hippe 2009.

83 Vgl. Steinweg 2003, S. 181f.

84 Von der „Berghof Stiftung für Konfliktforschung“

85 Steinweg 2003, S. 182.

- Feedback jedes Teilnehmers zu jeder Spielszene über die Wahrnehmungen und damit verbundene Bedeutungen
- keine Bewertung des Spiels
- strenge Abfolge von unabgesprochenen, abgesprochenen und „fixierten“ Spielversionen, bei denen gezielt mit alternativem Verhalten experimentiert wird
- strenges Festhalten am Text
- Verzicht auf psychologisierende Deutung<sup>86</sup>

Diese Regeln erinnern sehr stark an aktuelle theaterpädagogische Prinzipien: Beispielsweise die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung zu äußern, die sehr unterschiedlich sein kann im Gegensatz zu der der anderen Teilnehmer\_innen oder der bewertungsarme oder -freie Raum als Basis des gemeinsamen Spiels finden in der heutigen theaterpädagogischen Praxis häufige Anwendung.

Seit den 1970er und 80er Jahren wurde in einigen Großstädten (Berlin, Hamburg, Hannover, Münster und Oldenburg) eine neue Lehrstückpraxis entwickelt, die beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt „das *Persönliche*, d.h. die individuelle Erfahrung in Konflikten des unmittelbaren Handlungs- und Lebenszusammenhangs mit dem *Politischen*, d.h. mit Konflikterfahrungen in Institutionen, im Beruf, in politischen Gruppierungen, mit politischen Gegnern oder sozial Mächtigen“ verband. Diese Auffassung vom Politischen entspricht eher der Definition aus Kapitel 1.2, die sich auf ein öffentliches Zusammenleben bezieht, als auf Arendts Begriff des Politischen, das das kommunikative *Handeln* meint.

„Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden usw. gesellschaftlich beeinflusst werden kann.“<sup>87</sup> Mit Haltungen sind auch konkrete körperliche Haltungen gemeint, aus der die Teilnehmer\_innen mit „aktivierter Sinnlichkeit“<sup>88</sup> heraus fühlen. Hindern diese Haltungen daran, politische oder soziale Ziele zu realisieren, können sie durch alternatives Handeln im Spiel nachhaltig verändert werden.<sup>89</sup> Indem diese eigene Haltung wie in den oben aufgelisteten Regeln selbst betrachtet wird, finden „Selbstdistanz“ und „Ideologiezertrümmerung“<sup>90</sup> statt. Da der/die Spielende im Lehrstück in den Mittelpunkt gerückt wird, ist nach Brecht kein Zuschauer nötig.

Neben den Lehrstücken stellte Brecht 1956 auf einem Schriftstellerkongress außerdem das weniger bekannte Modell des *Didaktischen Theaters*<sup>91</sup> vor: Entgegen der klassischen Insze-

<sup>86</sup> Vgl. Steinweg 2003, S. 182f.

<sup>87</sup> Simhandl 1996, S. 251f.

<sup>88</sup> Steinweg 2003, S. 182.

<sup>89</sup> Vgl. ders. 2003, S. 182f.

<sup>90</sup> Ders. 2003, S. 182.

<sup>91</sup> Der Name *Didaktisches Theater* entstand erst später. Es sollte grade nicht primär den Zuschauer belehren. Vgl. Streisand 2003, S. 79.

nierung von Dramen in der DDR wollte er eine Theaterform reaktivieren, wie sie in der Agitpropbewegung der 1920er Jahre umgesetzt wurde. Dabei schloss er auch nicht-professionelle Darsteller\_innen mit ein, die wie mit einer Wanderbühne auf die Belange vor Ort eingehen sollten. Auch wenn sich einige Brecht-Schüler an der Programmatik versuchten, kam es nicht zu einer Umsetzung mit Laien in Form von Wanderbühnen.<sup>92</sup> Allerdings entstanden Stücke, die die Amateurtheater „nach Belieben mit eigenem, aktuellen Inhalt füllen konnten“<sup>93</sup>. Dies sollte ermöglicht werden durch

„eine offene Struktur, eine kurze, knappe Form und Sprache, eine Dramaturgie der Unterbrechungen und Sprünge, eine nicht psychologisierende Figurenführung und -motivation, eine Darstellung scharfer politischer Konflikte und eine betont politische Themensetzung“<sup>94</sup>.

Den Aspekt des Aufzeigens von Handlungsmöglichkeiten unterstreicht auch noch einmal Simhandl in seinem Artikel zum politischen Theater in Braunecks Theaterlexikon: „Brecht und Piscator stimmen darin überein, dass Theater die Welt nicht nur widerspiegeln darf, sondern durch Aufzeigen der sozialen Gesetzmäßigkeiten einen Beitrag zu ihrer Veränderung [...] leisten muss.“<sup>95</sup>

### 3.5 Augusto Boals Theater der Unterdrückten

„Zuschauer, was für ein häßliches Wort.  
Zuschauer sein heißt unterdrückt sein! Im Theater wie im Leben!“<sup>96</sup>

Der Brasilianer Augusto Boal (1931-2009) war in den 1970er Jahren von seinem argentinischen Exil aus als Theatermacher in verschiedenen lateinamerikanischen Ländern tätig. Eine wesentliche Weiterentwicklung der Tradition von Piscator und Brecht ist bei Boal, dass sie das Publikum nicht mehr nur zur *Reflexion* gebracht werden soll, sondern auch zur *Aktion*.<sup>97</sup>

Es gibt verschiedene Formen des *Theaters der Unterdrückten*, beispielsweise *Forumtheater*, *Unsichtbares Theater*, *Statuentheater*, *Zeitungstheater* oder das *legislative Theater*. Sein Europa-Aufenthalt (ab 1978) ließ Boal neue Methoden entwickeln, die er ab 1990 in seinem Buch *Regenbogen der Wünsche* systematisch zusammenfasste. In Kapitel 4.3 wird detaillierter auf die verschiedenen Methoden eingegangen, hier soll zunächst die politische Grundidee vorgestellt werden.

---

92 Vgl. Streisand 2003, S. 77ff.

93 Dies. 2003, S. 78f.

94 Dies. 2003, S. 78f.

95 Simhandl 2007, S. 793.

96 Boal, zit. nach Thorau 2003, S. 215f.

97 Vgl. ders. 2003, S. 215f.

Boal erlebte während der Repression in Lateinamerika Gewalt (offene Gewalt auf der Straße, Folter und Ermordung), Zerschlagung der Organisationen von Arbeitern, Bauern, Studenten oder Künstlern.<sup>98</sup> Das Theater der Unterdrückten ist also im Zusammenhang des lateinamerikanischen Befreiungskampfes entstanden<sup>99</sup>. Doch auch in Europa gibt es seiner Ansicht nach Unterdrückung. Sie ist vielleicht nicht so offensichtlich wie in Lateinamerika, aber trotzdem vorhanden<sup>100</sup>: „Wenn die Unterdrückung subtiler, schwerer durchschaubar ist, dann müssen auch die Mittel zu ihrer Bekämpfung subtiler sein.“<sup>101</sup>

Diese Unterdrückung soll von den Unterdrückten selbst dargestellt werden. Dabei bleibt es nicht bei der reinen Darstellung von Realität, die Situation soll durch das Spiel auch real verändert werden, indem die Teilnehmer\_innen erfahren, wie alternative Handlungsmöglichkeiten aussehen könnten. „Die Unterdrückten müssen zu Wort kommen. Nur sie selbst können ihre Unterdrückung zeigen. Sie müssen ihre eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen.“ Boal beruft sich hierbei auch selbst auf Brecht: Sah dieser noch das Theater im Dienst der Revolution, sieht er es als Teil davon, als „Vorbereitung auf sie, ihre Generalprobe“<sup>102</sup>.

In der Ästhetik dieses Theaters finden sich keine traditionellen Rollen mehr: Das Privateigentum an der Rolle wurde abgeschafft, „[d]ie Schranken zwischen Protagonist und Chor fielen, alle Schauspieler spielten alle Rollen.“<sup>103</sup> Ein wichtiger Bestandteil der Inszenierungen ist der *Joker*, der als Erzähler und Conférencier zwischen Bühne und Publikum vermittelt, das Verhalten analysiert, die Handlung unterbrechen und wiederholen kann und das Publikum nach seiner Meinung fragt.<sup>104</sup>

Eine Parallele zu Piscator und Brecht zeigt sich auch in der Zielgruppe der Arbeiter (und Bauern). Boal wie Brecht forderten, das Theater in die Vorstädte zu tragen, Boal spielte jedoch nicht nur vor, sondern erarbeitete gemeinsam mit den Arbeitern ihre Stücke.<sup>105</sup>

Die Idee, dass auch der Zuschauer Teil der „Gesamtsituation Theater“ ist und Theater den „Charakter einer öffentlichen Zusammenkunft“<sup>106</sup> hat, vertritt auch Hentschel und fordert, die künstlerische Eigenaktivität in der Theaterpädagogik mit Theaterbesuchen zu koppeln.<sup>107</sup>

Diese Öffentlichkeit gibt der Form des Theater-Schauens an sich schon einen politischen

---

98 Vgl. Boal 2013, S. 67ff.

99 Vgl. Thorau 2003, S. 315.

100 Vgl. Boal 2013, S. 67ff.

101 Ders. 2013, S. 68.

102 Ders. 2013, S. 69.

103 Thorau 2003, S. 315f.

104 Vgl. ders. 2003, S. 315.

105 Vgl. ders. 2003, S. 315f.

106 Hentschel 2007, S. 6.

107 Vgl. dies. 2007, S. 5.

Charakter, wenn nun auch ein aktives Handeln, wie bei Boal hinzukommt, geht es über Gesellschaftskritik hinaus und erfüllt den anfangs definierten Begriff von Politik.

### 3.6 Entwicklungen seit den 1970er Jahren

*„Es gibt keine Rampe. Es gibt keine Textvorlage. Es gibt keinen Regisseur. Es gibt kein ad personam fixiertes Rollenspiel. Es gibt keine Hierarchie im Rollengeben und Rollennehmen. Alles, was es gibt, ist der sinnliche Dialog zwischen Menschen, die sich zu einem Kollektiv zusammengeschlossen haben, um Ich-Stärke, Liebesfähigkeit, Frustrationstoleranz, Ausdrucksfähigkeit und Solidarität lustvoll am anderen zu erfahren.“<sup>108</sup>*

Auf die Rückbesinnung des Schulspiels nach dem zweiten Weltkrieg auf die Jugendbewegung der 1920er Jahre und deren Schwerpunkt auf moralischer Bildung kann hier nicht weiter eingegangen werden.<sup>109</sup> Wichtiger für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit ist der neue Begriff von ästhetischer Erziehung, der 1967/68 von Diethart Kerbs und Hartmut von Hentig geprägt wurde. Hier erfolgte eine Rückbesinnung auf die „politische Dimension ästhetischer Erziehung“<sup>110</sup>, auf die Forderung nach Gesellschafts- und Kapitalismuskritik.<sup>111</sup> Dabei berufen sich die beiden Pädagogen auf die in Kapitel 2.2 eingeführte *Kritische Theorie* und um die Rolle der Ästhetik bei der „Verschleierung von Machtverhältnissen und ihrer Entschleierung.“<sup>112</sup> Das von Schiller geforderte Empfindungsvermögen wird ergänzt durch die „rationale Analyse der Verblendungsmechanismen“<sup>113</sup>. Kunst wird hierbei insofern zum Zweck, dass sie zur Aufklärung dieser gesellschaftlichen Mechanismen dienen soll.

Es gibt aufgrund der „Politisierung der Kultur in den späten 1960er und in den frühen 1970er Jahren“<sup>114</sup> zahlreiche Regisseure und Ensembles, die dem *politischen Volkstheater* zuzuordnen sind. Zu den Schaffenden des politischen Volkstheaters zählen beispielsweise Dario Fo (Italien), das Théâtre du Soleil (Frankreich), die Gruppe 7:84 (England) und das Gripstheater (BRD). Sie richten sich „ideologisch und künstlerisch gegen das kommerzielle Theater“<sup>115</sup> mit dem Ziel „ein am bürgerlichen Bildungstheater nicht partizipierendes Publikum im Sinn einer gegenkulturellen Blockbildung gleichzeitig zu unterhalten und zu informieren, zur Strukturierung seines eigenen Lebenszusammenhangs anzuleiten und zu ermutigen.“<sup>116</sup> Die Ästhetik dieser Theaterform ist wesentlich von der Entwicklung eigener Montagen und Bearbeitungen, „Kollektivproduktionen“<sup>117</sup>, geprägt. Auch hier geht es, wie in den 1920er Jahren, um

<sup>108</sup> Paul 1971, S. 60. Zit. nach Hentschel 2010, S. 108f.

<sup>109</sup> Siehe dazu Kapitel 4. „Spiel“ als Bestandteil der Musischen Bildung in Hentschel 2010.

<sup>110</sup> Dies. 2010, S. 48f.

<sup>111</sup> Vgl. dies. 2010, S. 48ff.

<sup>112</sup> Kerbs, 1968, S. 28. Zit. nach Hentschel 2010, S. 49.

<sup>113</sup> Dies. 2010, S. 50.

<sup>114</sup> Simhandl 2007, S. 793f.

<sup>115</sup> Herms 2007, S. 794f.

<sup>116</sup> Ders. 2007, S. 794f.

<sup>117</sup> Ders. 2007, S. 794f.

das direkte Aufgreifen aktueller politischer Themen. Die Verständlichkeit und schlichte Bühnenmittel stehen im Vordergrund. Um in die Konflikte mit ihren Lebensmilieus eintauchen zu können, wird Recherche vor Ort betrieben. Humor wurde zum subversiven Mittel der Darstellung, angelehnt an die Tradition der *Commedia dell' arte*.<sup>118</sup>

Diese Entwicklungen prägen die Theaterpädagogik bis heute und ließen historische oder Alltagsthemen auch in Theatervereinen in Städten und auf dem Land einkehren.<sup>119</sup>

In den 1970er Jahren vollzieht sich auch eine Abwendung vom zur Moral erziehenden Schulspiel. Mit dem Handbuch von Rudi Müller: *Spiel und Theater als kreativer Prozeß* findet der Versuch statt, eine Theaterpädagogik zu begründen, die die Förderung von „gestalterischen, kreativen Fähigkeiten“<sup>120</sup> anstrebt. Ihm geht es primär um kreative Gruppenprozesse, die durch theatrale Mittel erreicht werden können.<sup>121</sup> Hentschel erkennt hier einen Zusammenhang zu der damaligen Ausrichtung des Curriculums auf die „Qualifizierung für spätere Lebenssituationen“<sup>122</sup>. Auch die *Spiel- Theater- und Interaktionspädagogik* sieht die „theatrale Situation als Lehr- und Lernfeld für gesellschaftliche Interaktionsprozesse“<sup>123</sup> und schließt sich damit der Linie Boals an. Ziel dieser Pädagogik war „die Emanzipation des einzelnen und die Befreiung der Gesellschaft von überflüssigen Herrschaftsstrukturen“.<sup>124</sup> Damit stellt sich wieder ein Bezug zur Kritischen Theorie her. Auch sie sehen die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Veränderung durch die Veränderung des eigenen Handelns und der eigenen Haltung.<sup>125</sup> Diese Zielsetzungen fokussieren sich nicht mehr auf die Auseinandersetzung mit theatralen Formen und Zeichen.

Wie oben bereits beschrieben, gewinnt auch das Lehrstück in den 1970er Jahren wieder an Popularität. Hier wird nun verstärkt auf die individuellen Erfahrungen der Spielenden zurückgegriffen. Doch auch hier liegt nun das eigentliche Ziel neben dem Erkenntnisgewinn durch Inhalte und des Kennenlernens der Brecht'sche Theaterform im „Einnehmen bestimmter äußerer und damit verbundener innerer Haltungen, also durch das Experimentieren mit körperlichen Erfahrungen.“<sup>126</sup> Wie auch schon Boal an Brecht kritisierte, wird das Medium Theater auf seine „abbildende [...] Funktion beschränkt“<sup>127</sup>.

Auch professionelle Gruppen und Regisseure haben sich in Phasen ihrer Arbeit mit Laien

---

118 Vgl. Menzlaw 2003, S. 112f.

119 Ders. 2003, S. 112f.

120 Hentschel 2010, S. 105.f.

121 Vgl. dies. 2010, S. 105f.

122 Dies. 2010, S. 105f.

123 Dies. 2010, S. 107f.

124 Dies. 2010, S. 106f.

125 Vgl. dies. 2010, S. 106ff.

126 Dies. 2010, S. 110f.

127 Dies. 2010, S. 110f.

beschäftigt. Auch wenn hier nicht näher auf deren Arbeit eingegangen werden kann, sei In diesem Zusammenhang der Regisseur Robert Wilson<sup>128</sup> (\*1941) sowie die Gruppe *Living Theatre* erwähnt, deren beide Mitglieder Judith Malina und Julian Beck Ende der 1960er Jahre mit einem Teil des Ensembles in Brasilien politisches Straßentheater mit dortigen Schauspielern machten. Allerdings war auch diese Arbeit *für* die Slum-Bewohner und nicht mit ihnen.<sup>129</sup>

### 3.7 Beispiele aus der aktuellen Theaterlandschaft

*„Es darf keine Trennung mehr zwischen Künstlern und Pädagogen geben.  
Eine Kunst muss immer der Gesellschaft dienen, einen Sinn und ein Ziel verfolgen.  
Die Kunst um der Kunst willen interessiert mich nicht.“<sup>130</sup>*

Seit den 1980er Jahren sieht Hentschel eine Abnahme von theoretischer Untermauerung der pädagogischen und politischen Theaterarbeit. Eine sehr projektgebundene Praxisorientierung, eine „Macher-Attitüde“ habe sich durchgesetzt.<sup>131</sup> In den pluralistischen Ansätzen, die seit der Gründung des Faches vorhanden sind, stellt sich immer wieder die Frage danach, ob Theater Mittel zur politischen Bildung oder ob es selbst der Bildungsgegenstand ist. Vaßen nennt dies den Zwiespalt zwischen einem „pädagogisch-psychologischen Ansatz“ und einem „ästhetisch-theatralen Ansatz“<sup>132</sup>.

Aufgrund der Besonderheiten theatraler Prozesse lassen sich diese Ansätze jedoch nicht so strikt voneinander trennen: Auch mit ästhetischer Zielsetzung hat ein Prozess soziale Wirkung und auch die Aufführung ist ein soziales Produkt aufgrund der kommunikativen Eigenheiten von Theater. Und am Ende von sozialen Prozessen kann ebenso ein ästhetisches Produkt stehen.<sup>133</sup> Kritische Stimmen gegen eine bewusst politische theaterpädagogische Arbeit äußern sich ablehnend gegenüber dem „pädagogischen Zeigefinger“<sup>134</sup>, der Instrumentalisierung von Theaterarbeit und der Illusion eines Allheilmittels Theater, das das Wunschdenken hegt, den Transfer von der Bühne in die Wirklichkeit tatsächlich umsetzen zu können.

Sehr passend ist schließlich der Gedanke Hentschels, dass ausgegangen von den Bedürfnissen einer Zielgruppe die Frage gestellt werden kann, wie diesen „mit den der Kunst des Theaters eigenen Möglichkeiten [begegnet werden kann] und [...] was sie denjenigen, die

---

128 Vgl. Simhandl 1996, S. 481.

129 Vgl. ders. 1996, S. 425.

130 Nuran David Calis, zit. nach Keim 2010.

131 Vgl. Hentschel 2010, S. 110ff.

132 Vaßen 1992, S. 68f., zit. nach Hentschel 2010, S. 115.

133 Vgl. Hentschel 2010, S. 117f.

134 Vgl. dies. 2010, S. 118.

sich mit ihr auseinandersetzen, zu bieten hat.“<sup>135</sup>

Miriam Tscholl sieht hier eine klarere Grenze zwischen sozialer Kunst und Kunst im Sozialen und stellt für die Verortung eines Projekts folgende Kriterien auf:

„Werden Entscheidungen primär nach psychosozialen oder nach ästhetischen und inhaltlich-thematischen Aspekten gefällt? Wird mit Künstlern oder Pädagogen gearbeitet? Sind die finanziellen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen auf ein künstlerisches Produkt ausgerichtet? Ist das Publikum selbst Adressat und Kommunikationspartner oder eher aus caritativen Zwecken anwesend?“

Ein Phänomen in gegenwärtigen Theaterproduktionen ist die Arbeit mit sogenannten *Spezialisten des Alltags*. Dabei handelt es sich um Laien, die von professionellen Regisseuren, beispielsweise an Stadttheatern mit in die Produktion einbezogen werden. Hierbei kann man sagen, dass die Erweiterung des Handlungsspielraumes dieser Mitwirkenden nicht im Vordergrund steht, wenn überhaupt ein positiver Nebeneffekt ist. Es geht primär um die Wirkung auf der Bühne.<sup>136</sup> Mit ihrer Aussage, dass „Menschen aus dem Leben [...] meist keine Verwandlungskünstler“ seien und man die „Fähigkeiten und Eigenheiten der Darsteller aufgreifen und inszenieren“ müsse, zeigt sich auch klar ihr Fokus auf bekannte Regisseure ohne theaterpädagogische Ausbildung. Die Frage nach der Verwandlungskunst von Laien ist m.E. eine Frage nach der angemessenen theaterpädagogischen Methode und der Zeit, die man mit der Gruppe zur Verfügung hat.

Wenn Tscholl nun als prozessorientiertes Projekt die sächsischen Justizvollzugsanstalten nennt, in denen Stellen für Theaterpädagogen geschaffen werden, um den Inhaftierten ihre Stärken bewusst zu machen und ihnen das Erlernen von Schlüsselkompetenzen für das soziale Leben zu ermöglichen<sup>137</sup>, beobachtet sie, dass die „Entscheidungen des Spielleiters [...] nicht primär [unter] wirkungsästhetischen, sondern auch unter therapeutischen Aspekten gefällt [...]“<sup>138</sup> werden. Diese Aussage ist m.E. sehr problematisch. Sicherlich fällen die meisten Theaterpädagog\_innen ihre Entscheidungen nicht unter therapeutischen Aspekten. Außerdem zeigen eine Vielzahl an Beispielen aus Theaterprojekten in Justizvollzugsanstalten das politisch-subversive Potential dieser Arbeit und kann so nicht einfach neben den Stadttheater-Produktionen als Mittel zum Erreichen von Schlüsselkompetenzen abgetan werden. Auch hier muss immer nach der Zielsetzung gefragt werden, die dann eventuelle positive Nebeneffekte mit sich zieht, diese aber nicht zum einzigen Inhalt der Arbeit macht.

Ein gegenwärtiger Regisseur, der sich mit seiner Ästhetik in die Tradition Piscators und

---

135 Hentschel, S. 121f.

136 Vgl. Tscholl 2010.

137 Vgl. dies. 2010.

138 Dies. 2010.

Brechts einreihen lässt, ist Volker Lössch (\*1963)<sup>139</sup>. Brecht forderte mit seinem *Didaktischen Theater* der Nachkriegszeit:

„[M]an solle Probleme, Widersprüche und Konflikte der sozialen und politischen Wirklichkeit vor Ort mit Namen und Adressen der zuständigen, verantwortlichen oder schuldigen Personen und Institutionen aufspüren, mit den Mitteln der Bühne öffentlich machen und so zur Debatte stellen.“<sup>140</sup>

Dies greift Lössch auf und lässt die Laien in seiner Inszenierung beispielsweise eine Liste der reichsten Hamburger verlesen<sup>141</sup>. Wie bei den Laienchören der Theatergeschichte des 20. Jahrhunderts kann auch der Chor in Lösschs Stücken als „Stimme des Volkes“<sup>142</sup> gesehen werden. Eine weitere Parallele zu den Theatermachern, die sich in der Nachkriegszeit den politischen Themen vor Ort angenommen haben, ist bei Lössch vorzufinden: „Sie ist Figur, sie ist es selbst. Die Überlappung ist Konzept. [...] Lössch lässt die Chormitglieder gern am Text mitschreiben, will die Stücke, wie er es nennt, lokalpolitisch verankern.“<sup>143</sup> Seine aktuelle Inszenierung *Die Odyssee oder Lustig ist das Zigeunerleben*, die am 19. September dieses Jahres Premiere hatte, legt beispielsweise die Folie der Odyssee auf die Thematik von Sinti und Roma. Aktuelle Rassismen wie „So gehen Zyklopen, Zyklopen gehen so!“<sup>144</sup> und „Stellungnahmen, die in Essen und Umgebung gesammelt wurden“<sup>145</sup> macht Lösschs Inszenierung zu einer (lokal)politischen.

„Wir haben ein Potential von Menschen auf der Bühne, die Zeit und Intelligenz dafür hätten, Politik zu machen. Sie könnten Einspruch erheben. Aber sie spielen in unserer Demokratie keine Rolle. Wo bleibt die Kraft, die wir in den Proben erleben, die Wucht, die drinsteckt in so einem Chor, wo bleibt das auf der Straße?“<sup>146</sup>

Diese Frage findet sich im Programmheft zu *Marat, was ist aus unserer Revolution geworden?* und ist berechtigt. Steckt in dieser Art der Laieninszenierung auch Potential zur Veränderung der Realität, wie Boal sie fordert? Das Publikum sitzt schließlich wie gewohnt passiv im Zuschauerraum und man könnte argumentieren, dass es sich lediglich um das Abbilden von Realität(sfetzen) handelt. Diese Frage stellt sich und Teilnehmenden des „Hartz-I-V-Chors“ aus der Inszenierung „Marat, was ist aus unserer Revolution geworden?“ auch Stephanie Schiller. Tatsächlich hat hier teilweise eine veränderte Selbstwahrnehmung stattgefunden: „Wenn ich jetzt meiner Sachbearbeiterin in der Arge gegenüber sitze, bin ich selbst-

---

139 Ebenfalls wichtig zu erwähnen ist die Arbeit des Regisseurs Einar Schleaf (1944-2001), ebenfalls mit Laienchören.

140 Streisand 2003, S. 78f.

141 Gegen diese Verlesung gab es eine einstweilige Verfügung. Vgl. Kurzenberger 2006, S. 60.

142 Schiller 2010.

143 Dies. 2010.

144 Anspielung auf den Spottgesang der deutschen Mannschaft auf die unterlegene argentinische Mannschaft bei der Fußballweltmeisterschaft 2014. Original: So geh'n die Gauchos...“

145 Vgl. Zimmermann 2014 und <http://www.schauspiel-essen.de/stuecke/> (Stand: 31.10.2014).

146 Lössch, Volker 2008. In: Programmheft „Marat, was ist aus unserer Revolution geworden?“ Schauspielhaus Hamburg. Zit. nach Kurzenberger 2006, S. 60f.

bewusster“ und „Wenn ich Theater spiele, sind die Zipperlein weg“<sup>147</sup>, berichten Teilnehmende. Diese neue Selbstwahrnehmung kann man durchaus im Boal'schen Sinne als Möglichkeit sehen, im Theater für die Realität zu proben. Die bestärkenden Erfahrungen aus dem Spiel wurden verinnerlicht, auf sie kann im Alltag zurückgegriffen werden.

Ein weiteres zu erwähnendes Projekt, das Potential hat, direkt in die Realität einzuwirken, ist die Produktion der Münchener Kammerspiele *Zwei Stühle um mir dir zu sitzen* unter der Regie von Karnik Gregorian und Anne-Isabelle Zils aus dem Jahr 2012.<sup>148</sup> Bei dieser wurde eine Lesung mit geflüchteten Jugendlichen veranstaltet, die von ihrer Situation in Deutschland und den Gründen für ihre Flucht berichteten. Auf der Homepage findet sich ein Spendenaufruf, unter der Rezension in der Süddeutschen Zeitung der Hinweis für eine Demonstration gegen geplante Abschiebungen. Politisches Theater kann also auch heißen, Menschen ein Forum zu geben, in dem sie sich äußern können, ihnen Gehör zu verschaffen.

Neben diesen ausgewählten Beispielen gibt es außerdem zahlreiche Demonstrationen, auf denen Elemente von Performance-Kunst und Improvisationstheater eingesetzt werden. Ein Beispiel sind Aktionstage am 11. Oktober 2014, die Attac und andere Organisationen ausgerufen hatten, um gegen das europäisch-amerikanische Freihandelsabkommen TTIP zu demonstrieren. Felix Werdermann berichtet dazu in *Der Freitag*: Es entstand „die Idee von der Demo als Theaterstück. Es gibt sogar ein richtiges Drehbuch, ausgedruckt auf DIN-A4-Zetteln. Trotzdem ist vieles improvisiert. Die Sprechchöre etwa oder auch die kritischen Zwischenrufe der Gegendemonstranten“<sup>149</sup>. Dargestellt wurde eine satirische „Pro-Freihandelsdemonstration“ von der „Tea-TIP-Party“<sup>150</sup>. Bei Aktionen wie diesen verschwimmen die Grenzen von politischer Aktion und Performance, es handelt sich aber meistens um Laien, die in der Öffentlichkeit das Handeln und die Realität verändern möchten. Dieser Art von politischem Theater von Laien lässt sich beispielsweise auch das Clownstheater auf Demonstrationen zuordnen.<sup>151</sup> Damit lässt sich der Behauptung Simhandls, dass Straßentheater und Theater nach Boal „nur vorübergehende Erscheinungen.“<sup>152</sup> seien, klar widersprechen.

---

147 Schiller 2010.

148 <http://www.muenchner-kammerspiele.de/spielplan/zwei-stuehle/> (Stand: 31.10.2014), Rezension z.B. <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/jugendliche-fluechtlinge-machen-theater-zum-warten-verdammt-1.1297235> (Stand: 31.10.2014).

149 Werdermann 2014.

150 Ders. 2014.

151 Vgl. hierzu <http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Clowns/> (Stand: 31.10.2014).

152 Simhandl 2007, S. 793.

## 4. Methoden der politischen Theaterarbeit mit Laien – Perspektiven für die theaterpädagogische Praxis

„Der aufklärerische Impuls der siebziger Jahre ist verloren gegangen, aber an der Verzweiflung der Situation hat sich nichts geändert.“<sup>153</sup>

### 4.1 Chorisches Theater

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits aufgezeigt wurde, war der Sprechchor in der Vergangenheit das zentrale Mittel des politischen und gesellschaftskritischen Theaters. Constanze Rora urteilt in ihrem Artikel *Chorisches Sprechen/Sprechchor* im Wörterbuch der Theaterpädagogik hart über die vermeintlich nicht vorhandene Ästhetik hinter dem proletarischen Sprechchor der 1920er Jahre: „Der proletarische Sprechchor ist keine Bühnenkunst, sondern politischer Ausdruck einer sich als Gemeinschaft fühlenden gesellschaftlichen Gruppe.“<sup>154</sup> Und „Der Sprechchor ist [in den 1920er Jahren] nicht in Theaterstücke eingebunden, sondern tritt als eigenständiger Klangkörper in Erscheinung.“<sup>155</sup> Nur weil der politische Inhalt in dieser so plakativ war und teilweise auch der Parteipropaganda diene, heißt dies m.E. nicht, dass das Mittel des chorischen Theaters keine Bühnenkunst ist und nicht in das Theaterstück eingebunden, auch wenn der Chor durch die Verortung auf der Bühne oder die Dekonstruktion von traditionellen Figuren, die nur von einer Person dargestellt werden, aus der traditionellen Theaterform herausbricht.

Rora differenziert des Weiteren zwischen *Sprechchor*, der dem „künstlerischen Selbstzweck“ dient oder „politisches Gemeinschaftsgefühl“ zum Ausdruck bringt und *Chorischem Sprechen*, das „im Kontext pädagogischer Zweckbestimmungen gesehen“<sup>156</sup> wird. Diese Zweckbestimmungen beziehen sich auf die – wie oben bereits dargestellt – problematische Ausrichtung auf individuelle Kompetenzen, wie „Ermutigung zum ausdrucksvollen Sprechen“ oder „Verbesserung der individuellen Ausdrucksfähigkeit“<sup>157</sup>, die häufig leider ökonomischen Hintergrund haben. Hierzu passend zitiert sie einen Didaktiker von 1928: „Der Schüler ordnet sich ein, passt sich an“<sup>158</sup>, dagegen sei chorische Arbeit heute eher Ausdruck der Problematik von Individuum und Gesellschaft. Der Missbrauch chorischer Inszenierungen für politische Zwecke und der Aufforderung zur Anpassung im dritten Reich ist ein Aspekt dieser Theaterform, die in ihrer Anwendung auf jeden Fall mitbedacht werden muss:

---

153 Lilienthal 2000, S. 123. Zit. nach Kurzenberger 2006, S. 155.

154 Rora 2003, S. 59f.

155 Dies. 2003, S. 59f.

156 Dies. 2003, S. 59f.

157 Dies. 2003, S. 60f.

158 Heinrichs 1928. Zit. nach Rora, S. 60f.

Die Reflexion dieser Problematik von Individuum und Gesellschaft reicht von „der Angewiesenheit des Einzelnen auf die Gruppe und von jener der Gemeinschaft auf den Einzelnen bis zur Einordnung, Formung, Anpassung vieler Einzelner, reichen von der Angst und Schutzgemeinschaft bis zur präpotenten Gang, was ein breites Spektrum zwischen ‚demokratischen‘ und ‚faschistischen‘ Chören eröffnet.“<sup>159</sup>

Die Form bietet bereits Raum für demokratisches Handeln: Mit chorischem Theater können viele Darsteller\_innen gleichberechtigt in ein Stück mit einbezogen werden. Gerade „Menschen ohne jede Erfahrung von Öffentlichkeit“<sup>160</sup> finden hier Raum des geschützten künstlerischen Selbstaustauschs. Entstehen Ideen oder ein ganzes Stück, eine Collage im Kollektiv, wird im Theater „sozialistische Basisdemokratie“ erprobt und praktiziert, der „Sprung vom real existierenden Intendantenfeudalismus in die linke Utopie“<sup>161</sup> gewagt. Die Frage ist nur, wie man es schaffen kann, beispielsweise dreißig Teilnehmer\_innen Individualität zuzusprechen und jeder Idee Gehör zu schenken, ohne dabei autoritär Regie zu führen, wenn es doch bei chorischem Theater so wichtig ist, eine Einigung auf eine Haltung oder Geste oder Reaktion<sup>162</sup> zu erreichen, damit die ästhetische Form überhaupt gegeben ist. Hruschka und Vaßen schreiben hierzu, dass in den 1980er Jahren noch die Utopie einer hierarchiefreien Gesellschaft im Mittelpunkt der Theaterpädagogik stand, das Theater als „Probephöhne‘ eines besseren und gerechteren gesellschaftlichen Lebens“. Jetzt aber das Subjekt im Mittelpunkt steht: „In dem ästhetischen Ereignis kann künstlerisches Tun und Erfahren-Wollen eine politische Dimension entfalten – als Gegenentwurf zur Routine und Entfremdung in Alltag und Politik.“<sup>163</sup> Dafür soll die Theaterlehrkraft als „Initiator, Moderator, Begleiter, Helfer und Supervisor“ zur Seite stehen. Diese neue Haltung fördert „Eigensinn und Eigenständigkeit“<sup>164</sup> und selbstbestimmte Lernprozesse. Dies ist sicherlich erstrebenswert, jedoch eher in einem Projekt mit regelmäßigen Treffen über einen längeren Zeitraum denkbar, als an einem Wochenend-Workshop.

Wichtig zu bedenken ist aber auch, dass chorisches Theater sich nicht allein auf simultanes oder synchrones Sprechen, sondern auch auf chorische *Bewegung* bezieht.<sup>165</sup> Diese kann durch theaterpädagogische Methoden sehr gut in einem kollektiven Prozess entstehen. Beispielsweise können zunächst individuelle Bewegungen zu einem Begriff entwickelt werden, die dann der restlichen Gruppe beigebracht werden, sodass der Ausdruck des/der Einzelnen in das kollektive Repertoire aufgenommen wird.

---

159 Kurzenberger 2006, S. 19f.

160 Laages 2010.

161 Kurzenberger 2006, S. 143f.

162 Vgl. ders. 2006, S. 81f.

163 Hruschka/Vaßen 2011.

164 Dies. 2011.

165 Vgl. Rora 2003, S. 60.

## 4.2 Biografisches Theater

Da *biografisches Theater* kein geschützter Begriff ist, zeigt sich die Verwendung von biografischem Material sehr vielfältig in theatralen Inszenierungen. So wie chorisches Theater bietet biografisches Theater als Mittel großes Potential für politische Theaterarbeit. Angelehnt an das emanzipatorische Theater der 1970er stellt sich in der biografischen Arbeit die Frage: Wie kann ich Abstand von Bisherigem nehmen und mein Leben selbst in die Hand nehmen? Diese emanzipatorische Selbstkonstitution ist ein Befreiungsakt. Eine Chance, sich neu zu erschaffen in der Selbstreflexion. Über diese sehr individuelle Arbeit hinaus geht schließlich die Kontextualisierung und Symptomatisierung, also das eigene Ich als Symptom dieser Gesellschaft, die eigene Geschichte im Verhältnis zur Weltgeschichte.<sup>166</sup> Dieses Erkennen der eigenen Unterdrückung als allgemeine Unterdrückung aufgrund von gesellschaftlichen Mechanismen, die alle betreffen, macht die individuellen Themen politisch. Auch biografisches Theater kann – wie chorisches Theater – mit angemessenen theaterpädagogischen Mitteln sehr niedrigschwellig sein. Jede\_r kann aus der eigenen Biografie schöpfen und in der performativen Ästhetik von biografischem Theater ist kein besonderes Verständnis eines elaborierten Theatercodes von Nöten, wie teilweise in traditionellen Theaterformen.

Michael Laages sieht die Qualität in biografischer Arbeit nicht nur in der reinen Recherche, die das biografische Material um gesamtgesellschaftliche oder lokale Beispiele erweitert. Gerade im Hinzuziehen literarischer Texte zu den Themen der Laien betont noch einmal den Faktor der Kunst im Kollektiv. Mit einem reinen Abbild „werden nur selten Sonden unter dieser Oberfläche platziert, die Forschung möglich machen im Unter- oder Unbewussten der immer nur halb-*wirklichen* Welt.“<sup>167</sup> Eine künstlerische Umsetzung, ein sinnlicher Zugang zu den eigenen Themen erweitert den Erkenntnisgewinn.

## 4.3 Theaterpraxis nach Boal heute

Wie zuvor bereits dargestellt, beinhaltet das Theater der Unterdrückten verschiedene Formen. Eine davon ist das *Forumtheater*. Hierbei wird der/die Autor\_in zum/zur Regisseur\_in und Hauptdarsteller\_in und „bestimmt den Verlauf seiner [ihrer] Geschichte“<sup>168</sup>, um sie dann auch in der Realität zu ändern. Eine Szene in einem Forumtheater beinhaltet immer einen Konflikt zwischen einem Protagonisten (dem Unterdrückten) und einem Antagonisten (Unterdrücker). Alle weiteren Rollen sind Zuspielder des Antagonisten.<sup>169</sup> Im Verlauf ersetzen einzel-

---

166 Vgl. private Mitschrift aus dem Unterricht „Biografisches Theater“ mit Florian Frenzel an der Theaterwerkstatt Heidelberg.

167 Laages 2010.

168 Thorau 2003, S. 316

169 Vgl. Wrentschur 2003, S. 108.

ne Personen aus dem Publikum den Protagonisten und können so weitere Lösungen ausprobieren. Die Antagonisten versuchen indessen, die Szene möglichst genau so wieder zu spielen. Wrentschur sieht hierbei Parallelen zu den *fixierten Versionen* im Lehrstück, bei denen ebenfalls in einer wiederholbaren Szene neue Handlungen und Haltungen ausprobiert werden können.<sup>170</sup> Auch im Forumtheater gibt es den oben bereits erwähnten Joker, der das Geschehen moderiert und zwischen Bühne und Publikum vermittelt. Dieser wärmt auch alle Beteiligten am Anfang gemeinsam auf.<sup>171</sup> Die Auseinandersetzung mit dem Geschehen auf der Bühne soll die Beteiligten auch zur Übertragung in die Realität anregen: „Der Zuschauer, der in einer Forumtheater-Sitzung fähig gewesen ist zu einem Akt der Befreiung, will diesen auch draußen, im Leben, vollbringen, nicht nur in der fiktiven Realität des Theaters.“<sup>172</sup> Es geht insgesamt allerdings nicht darum, die eine ideale Lösung zu finden, sondern eine „gute Debatte“<sup>173</sup> über das Gesehene zu führen.

Das Forumtheater eignet sich besonders gut für theaterpädagogische Zwecke, da es ein „Werkzeug von Empowerment“<sup>174</sup> sein kann für Gruppen, die von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht oder betroffen sind. Die positiven Erlebnisse auf der Bühne zeigen, dass es möglich ist, auszubrechen aus den eigenen vermeintlich beschränkten Handlungsmustern und können so als bestärkende Erinnerung abgespeichert werden. Eine Forumtheater-Szene kann beispielsweise auch die Grundlage für eine spätere Stückentwicklung sein, der künstlerische Anteil kann weiter ausgebaut werden, indem weitere theatrale Mittel, wie beispielsweise Verfremdung, bestimmte Kostüme oder Materialien eingesetzt werden.

Kritisiert wird an der Form des Forumtheaters, dass es leicht passieren kann, einfache Erklärungsmodelle heran zu ziehen, die vielleicht im Alltag bereits vorhanden sind und deswegen die Realität nur weiter reproduziert. Manche Ursachen für Konflikte sind vielleicht komplex, widersprüchlich oder nicht offensichtlich. Wie bereits erwähnt, müssen nach Boal auch die Strategien gegen Unterdrückung subtiler werden, wenn die Unterdrückung selbst auch subtil ist. Für die Praxis bedeutet dies wahrscheinlich eine intensivere Debatte im Rahmen des Forumtheaters, die dann in den nächsten Schritten auch mit Recherche verbunden ist, um Zusammenhänge der Unterdrückung begreifen zu können. Auch der/die Spielleiter\_in (Joker) muss hierfür Erfahrung mitbringen und es durch gezielte Übungen und offene Moderation schaffen, das Publikum tatsächlich zum Mitspielen anzuregen. Wenn Konflikte individualisiert verhandelt werden, ist wie oben angedeutet, die Grenze zur Therapie fließend. Wird die Sze-

---

170 Vgl. Wrentschur 2003, S. 108.

171 Vgl. ders. 2003, S. 108ff.

172 Boal 2013, S. 68ff.

173 Vgl. Wrentschur 2003, S. 109.

174 Ders. 2003, S. 109.

ne aber in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingeordnet, wird sie politisch und bekommt Relevanz für alle Beteiligten.<sup>175</sup>

Das *Statuentheater* kann als Vorübung für das Forumtheater verwendet werden. Der Einstieg in das bildliche Darstellen von Situationen mit dem eigenen theatralen Instrument Körper ist für die meisten relativ einfach, da noch nicht aktiv reagiert werden muss auf die Mitspieler und in gewisser Weise eine Entschleunigung des Geschehens stattfindet.<sup>176</sup> Hierbei liegt der Fokus auf der zunächst nonverbalen „Wiederaneignung der expressiven Möglichkeiten“<sup>177</sup>.

Eine weitere Form des Theaters der Unterdrückten ist das *Unsichtbare Theater*. Hierbei findet die Szene in der Öffentlichkeit statt, ohne dass die Passanten wissen, dass es sich um eine Theaterszene handelt. Für diese Theaterarbeit sind „politisch und schauspieltechnisch (selbst-)bewussten Akteur[e]“<sup>178</sup> Voraussetzung. Die Szene muss gründlich vorbereitet werden, möglichst viele Eventualitäten im Vorhinein durchgespielt werden und der Ort des Geschehens vorher besichtigt werden. Im Anschluss findet ein „Auswertungstreffen“<sup>179</sup> statt. Hier ist – wie bei allen politischen Formen der Theaterarbeit – die klare Zielsetzung besonders wichtig:

„Soll es nur Spaß machen, was bei vielen die Nähe oder Assoziation mit Vorsicht Kamera [...] auslöst, soll anderen damit eine Lehre erteilt werden oder geht es um einen Impuls zur Entwicklung von Eigenkraft/Autonomie? Geht es darum, eigene Grenzen zu erproben, tatsächlich die Tiefe eines Themas, der Tabus und der möglichen Veränderung auszuloten oder soll ein Gegner bloßgestellt werden, statt ihn als Ansprechpartner in den Dialog zu holen?“<sup>180</sup>

Die Frage ist auch, ob die Auseinandersetzung und der Dialog mit den hier genannten „Gegnern“ überhaupt möglich sind, je nach dem, zu welchem Zeitpunkt und ob überhaupt in der Öffentlichkeit aufgelöst wird, dass es sich um Spiel handelt. Bei einer Aktion mit Unsichtbarem Theater in der Pariser Métro beispielsweise stiegen Protagonist und Antagonist nach der eingeübten Szene aus, weitere Schauspieler\_innen verwickelten die Fahrgäste jedoch in eine Diskussion über das Thema.<sup>181</sup>

In der Sammlung *Regenbogen der Wünsche*, deren Übungen sich auf Boals Arbeit in Europa beziehen, finden sich vornehmlich Übungen, die sich auf die verinnerlichte Unterdrückung von Menschen beziehen. Die Auseinandersetzung mit dem *Polizisten im Kopf* beispielsweise

---

175 Vgl. Wrentschur 2003, S. 109.

176 Vgl. dazu Boal 2013, S. 71ff.

177 Thorau 2003, S. 315.

178 Ders. 2003, S. 316.

179 Letsch 2003, S. 340.

180 Ders. 2003, S. 340f.

181 Vgl. Boal 2013, S. 74ff.

beschäftigt sich mit „verinnerlichte[r] Gewalt“<sup>182</sup>: „Selbstzweifel, Einsamkeit, Kontaktarmut, Kommunikationsschwierigkeiten“<sup>183</sup>, die durch Personen in der Vergangenheit geprägt und in das Selbsturteil mit aufgenommen wurden. Hierbei können die Teilnehmenden die „(vermeintliche[n]) Erwartungen des sozialen Umfelds kritisch in Betracht ziehen“<sup>184</sup> und beobachten, was davon sie selbst verinnerlicht haben und was vielleicht auch eigene Erwartungen sind. Die Suche nach diesen, „konkrete[n] Personen oder Repräsentanten von Institutionen“<sup>185</sup> in der eigenen Vergangenheit kann sehr aufwühlend sein. Thorau merkt auch an, dass diese Arbeit nur mit einer erfahrenen Spielleitung stattfinden kann, damit keine Überforderung der Teilnehmenden erzeugt wird.<sup>186</sup> Auch hier ist zwar kein therapeutischer Anspruch vorhanden, die Aufstellung der Polizisten im Kopf oder beispielsweise das Einnehmen der Perspektive des Antagonisten (Übung: *Das Bild des Antagonisten*)<sup>187</sup> zeigt sehr starke Parallelen zur Familienaufstellung in der systemischen Therapie.

Gleichzeitig können diese Mittel auch für die theaterpädagogische Arbeit mit künstlerischem Schwerpunkt bereichernd sein: Durch die „Bilder-Techniken“<sup>188</sup> kann die eigene Körpersprache differenziert werden, durch die Selbstreflexion eine „Annäherung an eine Bühnengestalt über analoge biographische Aspekte“<sup>189</sup> (ähnlich dem Verfahren Stanislawskis) stattfinden. Diese Arbeit ist sehr komplex und bewegt sich scharf an der Grenze zur Therapie. Auch wenn es für eine „auf das innere Erleben abzielende Theaterarbeit“<sup>190</sup> sehr fruchtbar sein kann, sollte man als Spielleiter\_in abwägen, ob die Gruppe solch einer Arbeit gewachsen ist, ob man selbst die aufkommenden Emotionen angemessen auffangen kann und auch Menschen an andere Stellen weiterleiten kann, deren therapeutische Bedürfnisse den theaterpädagogischen Rahmen sprengen würden.

---

182 Thorau 2003, S. 316

183 Weintz 2003, S. 240f.

184 Ders. 2003, S. 240.

185 Thorau 2003, S. 241.

186 Vgl. ders. 2003, S. 241.

187 Ders. 2003, 241.

188 Ders. 2003, S. 241f.

189 Ders. 2003, S. 241f.

190 Ders. 2003, S. 241f.

## 5. Fazit

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass die Methoden des politischen Theaters einiger Theatermacher des 20. Jahrhunderts auch heute unter spezifischen Rahmenbedingungen ihre Anwendung finden können. Diese setzen vor allem längerfristige Projekte voraus und die Erfahrung und Sensibilität der Spielleitung, mit individuellen Themen der Repression umzugehen und ihnen Gehör auf der Bühne zu verschaffen. Politisch werden diese Themen, indem aufgezeigt wird, dass auch andere unter dieser Repression zu leiden haben, dass gesellschaftliche Mechanismen auch in das Leben anderer einwirkt.

Auch die Rolle des Publikums wurde über die Jahrzehnte hinweg immer wieder diskutiert. Von gar keinem Publikum bei Brechts Lehrstücken, bis zum Zuschauer bei Boals Forumtheater – der/die Theaterpädagog\_in muss abwägen, in welchem Rahmen eine Aufführung stattfinden kann, ob diese der Zielsetzung entspricht, was das Publikum erwartet und wie man mit dieser Erwartung spielen kann, ohne das Publikum völlig zu überfordern und zu lähmen.

Entgegen der Meinung einiger Autor\_innen, ist es m.E. nicht nur mit sogenannten Randgruppen möglich, politisches Theater zu machen. Laages beispielsweise fordert als soziale Intervention:

„raus aus den zwanghaft geschlossenen Räumen des Theaters und hin zur gemeinsamen Erfahrung mit Menschen aus ganz anderen, häufig radikal abgeschotteten Sozialgefügen: Obdachlosen, Strafgefangenen, Asylbewerbern, Armen, Behinderten, sozial stark auffälligen Jugendlichen.“<sup>191</sup>

Auch Kurzenberger spricht von Löschs Ensemble als von einem „Chor der gesellschaftlich Geächteten und Kaltgestellten.“<sup>192</sup> Dabei geht es doch darum, die gesellschaftlichen Mechanismen der Ausgrenzung offen zu legen und im besten Fall auch zu dekonstruieren. Inszenierungen mit *Profis des Alltags* funktionieren immer dann sehr gut, wenn die „Eindeutigkeit einer Zuordnung nicht gegeben ist, also wenn die Gruppe der Darsteller in Bezug auf ihren sozialen Hintergrund heterogen ist“<sup>193</sup>. Und so würde auch der Stigmatisierung durch eigene Formulierungen entgegengewirkt werden. Es geht nicht um die Reduktion auf eine Eigenschaft, die zu gesellschaftlicher Ausgrenzung führt, sondern um die Eröffnung von neuen Handlungsmöglichkeiten im Spiel. Politisches Theater ist m.E. nicht nur mit sogenannten Randgruppen möglich. Es kann Menschen, die davon betroffen sind, vielleicht in besonderer Weise bestärken, Politik heißt aber auch Teilhabe durch Handeln in einer Gesellschaft und das geht alle an.

---

191 Laages 2010.

192 Kurzenberger 2006, S. 60.

193 Tscholl 2010.

Politische Bildung, Selbstreflexion, Kritik gegenüber gesellschaftlichen Mechanismen der Unterdrückung – dies alles stärkt das Individuum im Verhältnis zum Kollektiv, macht demokratisches, vielfältiges Zusammenleben möglich und ist bestrebt, eine Erziehung zu verwirklichen, gemäß Adornos Forderung, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei.“<sup>194</sup> Das heißt jedoch nicht, dass Theater allein Mittel für politische Zwecke sein muss. Wie in Kapitel 3.7 aufgezeigt wurde, sollte die Trennlinie zwischen pädagogischer und ästhetischer Herangehensweise nicht so scharf gezogen werden, wie es in der aktuellen Diskussion geschieht. Theaterpädagog\_innen müssen nicht nur für die Einordnung der Themen der Teilnehmer\_innen in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang sorgen, sondern auch die eigene Ästhetik, die Umsetzung des Materials in einen gesamtästhetischen, sich der historischen Bedingtheit ihrer ästhetischen Handlungsoptionen bewusst werden und die Balance zwischen autoritärer Regie und basisdemokratischer Stückentwicklung anstreben.

---

194 Adorno 1966, S. 1.

## 6. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main 1970, S. 92-109.

Andersen, Uwe / Wichard Woyke (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 5., aktual. Aufl. Opladen: Leske+Budrich 2003. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2003.

Beier, Gabi: Laxis, Asja. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

Beier, Gabi: Piscator, Erwin. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Mariane Streisand. Berlin 2003.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main 2013.

Heiderich, Jens F. : Theatrale Rezeptions- und Beurteilungskompetenz. In: Kritik und Kompetenz. Hg. von Christian Dawidowski und Dieter Wrobel. Baltmannsweiler 2013.

Heine, Heinrich: Nachtgedanken. In: Das große deutsche Gedichtbuch. Hg. von Karl Otto Conrady. Königstein 1978.

Heinrichs, Fritz: Der Sprechchor in der Volksschule. Langensalza 1928.

Hellgermann, Andreas: Anmerkungen zum schwierigen Gebrauch des Kompetenzbegriffs. Ein Streifzug durch Bildung und Ökonomie. In: Aufsätze zur Ökonomisierung der Bildung. Hg. AStA der Universität Münster. Münster 2013.

Hentschel, Ingrid : Kind, Kunst und Kompetenzen. In IXYPSILONZETT 1/2007.

Hentschel, Ulrike 2003: Ästhetische Bildung. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung: über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin 2010.

Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Berlin 2010.

Herms, Dieter: Politisches Volkstheater. In: Theaterlexikon. Band 1 Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Hg. von Manfred Brauneck / Gérard Schneilin. Reinbek bei Hamburg 2007.

Hügli, Anton / Lübcke, Poul: Hanna Arendt. In: Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Hg. von Anton Hügli / Poul Lübcke. Reinbek bei Hamburg 2001.

Jürgen Weintz: Regenbogen der Wünsche. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

- Keim, Stefan: Zwischen Kunst und Pädagogik. In: Die Deutsche Bühne 10/2010.
- Kerbs, D.: Ästhetische und politische Erziehung. In: Kunst und Unterricht, Heft 1 / 1968.
- Kritik und Kompetenz. Hg. von Christian Dawidowski und Dieter Wrobel. Baltmannsweiler 2013.
- Kurzenberger, Hajo: Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper – Probengemeinschaften – theatrale Kreativität. Hildesheim 2006.
- Laages Michael: Das Theater der Unterdrückten. In: Die Deutsche Bühne 10/2010.
- Lacis, Asja: Revolutionär im Beruf. Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator. Hg. von Hildegard Brenner. München 1971.
- Letsch, Fritz: Unsichtbares Theater. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.
- Lilienthal, Matthias: „Eine untergegangene Welt...“, in: K. Dermutz (Hg.) 2000.
- Lösch, Volker, In: Programmheft „Marat, was ist aus unserer Revolution geworden?“ Schauspielhaus Hamburg 2008.
- May, Nicola: Abi in 5 Tagen. In: Die Deutsche Bühne 10/2010.
- Menzlaw, Walter: Freies Volkstheater. Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.
- Paul, Arno: Zehn Thesen zu einem emanzipatorischen Schultheater. In: Brandes, E./Nickel, H.-W./Lehmann, J. (Hg.): Beiträge zu einer Interaktions- und Theaterpädagogik. Aus Referaten und Diskussionen anlässlich der Musikischen Wochen 1970. Berlin 1971.
- Pfeiffer, Malte / List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart 2009.
- Reader „Material zum Seminar ‚Brecht-Boal‘“ von Lorenz Hippe 2009.
- Regenbogen, Arnim: Frankfurter Schule. In: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hg. von Hans Jörg Sandkühler. Band 2 F-K. Hamburg 1990.
- Rora, Constanze: Chorisches Sprechen/Sprechchor. Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.
- Saße, G.: Die Theatralisierung des Körpers. Zu einer Wirkungsästhetik für Schauspieler bei Christian Weise und Bertolt Brecht. In: Maske und Kothurn 33 (1987), Heft 3/4, S. 55-73.
- Schiller, Stefanie: Die Revolution entlässt ihre Kinder. In: Die Deutsche Bühne 10/2010.
- Schrader, Bärbel: Arbeitertheater. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.
- Schubert, Klaus / Klein, Martina: Das Politiklexikon. 5., aktual. Aufl. Bonn 2011.

Schultze, Holger: „Wer Theater nicht versteht, versteht die Welt nicht“. In: Die Deutsche Bühne 10/2010.

Simhandl, Peter: Theatergeschichte in einem Band. Aktualisierte Neuauflage. Mit Beiträgen von Franz Wille und Grit van Dyk. Berlin 1996, S. 233f.

Simhandl, Peter: Politisches Theater. In: Theaterlexikon. Band 1 Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Hg. von Manfred Brauneck / Gérard Schneilin. Reinbek bei Hamburg 2007.

Steinweg, Reiner: Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt a.M. 1976.

Steinweg, Reiner: Lehrstück. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

Streisand, Marianne: „Didaktisches Theater“. Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

Tesak, Gerhild: Kritische Theorie. In: Handwörterbuch Philosophie. Hg. von Wulff D. Rehfus. Göttingen 2003.

Thorau, Henry: Theater der Unterdrückten. Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

Tscholl, Miriam: Sozial-ästhetische Grenzgänge. In: Die Deutsche Bühne 10/2010.

Werdermann, Felix: Zur Kenntlichkeit entstellt. In: Der Freitag Nr. 42, 16.10.2014.

Wrentschur, Michael: Forumtheater. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

Zimmermann, Hans-Christoph: „Die Nebenwirkungen sind bekannt.“ In: Der Freitag Nr. 40, 2.10.2014.

Zulechner, Felix: Deutschunterricht. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Hg. von Gerd Koch und Marianne Streisand. Berlin 2003.

## 6.1 Internetquellen

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18019/politik>

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40357/politische-kultur>

<http://www.was-ist-politik-1.de/static/8/Hannah+Arendt%3A+das+Politische+vs.+Politik.html>

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40355/politische-bildung?p=3>

Hruschka, Ole / Vaßen, Florian: Theaterpraxis in der kulturellen Bildung. 18.7.2011  
<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60244/theaterpraxis?p=all>

<http://www.muenchner-kammerspiele.de/spielplan/zwei-stuehle/>

<http://www.sueddeutsche.de/muenchen/jugendliche-fluechtlinge-machen-theater-zum-warten-verdammt-1.1297235> <http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Clowns/>