

# CATCHING THE MOMENT EVALUATION VON COMMUNITY UND COMMUNITYBASIERTEM THEATER



Theater und Pädagogik 13.

A Handbook



# ZUR BEWERTUNG VON GEMEINSCHAFTSTHEATER

Theater und Pädagogik 13. Theoretische und methodische Broschüren

> Serieneditor: Gábor Takács Übersetzer: Pete Welchman Korrekturleser: Sabrina Bohl Design: Miklós Szegő

ISBN 978-3-910026-98-8

Verleger: **Káva Cultural Workshop**Alle Rechte vorbehalten

Creative Commons







Der Band wurde erstellt mit Unterstützung von Erasmus+







# Table of contents

Einführung Gábor Takács	7
Community Theatre als Instrument der politischen Bildung – Begriffe und Konzepte Marton Oblath, Parforum	16
Community-based Theatre und Pilotprojekt	32
<b>Bürger Bühne Dresden</b> Katja Heiser	32
Bergen Borgerscene Vibeke Flesland Havre, Hjordis M. Steinsvik	46
<b>Káva Cultural Workshop</b> Gábor Takács	68
Künstlerische Bürgerbildung durch gemeinschaftliche Theaterpraxis das Team Parforum	98
"LUCKY NUMBER NINE" B: Club Zahlendreher	122
ALLE BÄUME STEHEN KOPF  Karantenetanker   Quarantine Thoughts   Quarantäne-Gedanken	140
LASS DIE GLOCKE KLINGELN! Eine Community-Theatre-Inszenierung von Káva in Zusammenarbeit mit Lehrer*innen	169



## Einführung

#### Gábor Takács

Das internationale Projektkonsortium unter der Leitung des Budapester Vereins Káva Cultural Workshop Association hat im Herbst 2019 seine Arbeit offiziell begonnen. Spezialisierte Künstler\*innen an drei europäischen Theatern kamen mit den Mitgliedern eines soziologischen Forschungsteams zusammen, um ihr Wissen und ihre Erfahrungen im Bereich des Community Theatres für Erwachsene auszutauschen und gemeinsam zu erforschen, wie die Teilnehmer\*innen an solchen Programmen und kreativen Prozessen indirekt etwas über das Konzept der aktiven Bürgerschaft lernen können. <sup>8</sup>

Káva fungiert als Bindeglied innerhalb des internationalen künstlerisch-professionellen Konsortiums und ist ein unabhängiges Theater, dessen Hauptaufgabe und Ziel darin bestehen, Aufführungen, theatralische Aktionen und komplexe Dramaprogramme zu schaffen und regelmäßig zu präsentieren, die sich vor allem an junge Teilnehmer\*innen richten. Unsere Arbeit hat viel mit Theaterpädagogik, auf interaktiven Elementen basierenden Theatertraditionen, Devised Theatre und Community Theatre zu tun. Neben der ästhetischen Bildung gehören zu unseren Aufgaben auch die Demokratiebildung sowie die Auseinandersetzung mit mikrosozialen, makrosozialen und ethisch-moralischen Problemen mithilfe von theatralen Formen. In unserer Arbeit mit Kindern bildet das Theater auch ein Mittel, um Wege zu einem tieferen Verständnis bedeutender menschlicher Probleme zu finden. Wir sind mit dem sozialen Nutzen der Theaterpädagogik vertraut, können ihn mit mehreren traditionellen Forschungs- und ABR-Ergebnissen belegen<sup>9</sup> und sehen unsere Arbeit in der Regel als eine Reihe von performativen sozialen Interventionen.<sup>10</sup>

Wir legen großen Wert auf Innovation. Das Experimentieren, die Begegnung mit anderen Kunstsparten und das ständige Überdenken von Formen und Inhalten der Theaterpädagogik ist für uns von großer Bedeutung. Wir legen fast das gleiche Gewicht auf unsere Verbreitungsarbeit, d.h. wir sind bestrebt, das, was

<sup>8</sup> ffizieller Titel der Ausschreibung: Artistic Citizenship Education through Community Theatre Practice – Developing Protocols of Teaching and Tools for Collaborative Evaluation; Erasmus+ 2019-1-HU01-KA204-061186.

<sup>9</sup> Kunstbasierte Forschung.

<sup>10</sup>Internationale DICE-Forschung (www.dramanetwork.eu); vgl. auch Bände aus unserer theoretischen und methodologischen Publikationsreihe "Theater und Pädagogik" sowie unsere Online-Hefte.

wir tun, zu interpretieren und unsere Forschungsprozesse und -ergebnisse für andere zugänglich zu machen, oft mit externer Hilfe. Bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen setzen wir eine auf Publikumsbeteiligung basierende Aufführungstechnik ein, die oft ganz bewusst die Grenze zwischen Akteur\*innen und Zuschauer\*innen verwischt und dafür sorgt, dass Teilnehmer\*innen das Geschehen so weit wie möglich mitgestalten und ihre Beziehung zu dem in den Mittelpunkt gestellten Problem definieren können. Wir glauben, dass ein Mensch, der in seinen Vorstellungen und/oder einer fiktiven Welt Entscheidungen treffen kann, auch im wirklichen Leben dazu in der Lage ist. Ein pädagogischer Ansatz ist ein integraler Bestandteil dieser Arbeit, dennoch vermeiden wir es, didaktische Fragen aus der Ferne zu stellen und hinterfragen stets schematische, alltägliche Antworten.

Neben der künstlerischen und pädagogischen Kreativarbeit mit Jugendlichen haben in den letzten Jahren unsere Projekte für Erwachsene an Bedeutung gewonnen. Sie finden im Rahmen des sogenannten partizipatorischen Theaters oder als Community-Theatre-Aufführungen statt. Ihre gemeinsame Wurzel ist ein im Jahr 2010 ins Leben gerufenes Modellprogramm mit dem Titel "Neuer Zuschauer" (Új Néző)<sup>11</sup>. Im Rahmen dieses Programms arbeiteten zwei unabhängige ungarische Theater (Káva und Krétakör) gemeinsam mit einem jungen Forschungsteam aus Soziologen und Kulturanthropologen (Anblokk) an einem Theaterexperiment zur Schaffung lokaler Öffentlichkeiten in zwei ungarischen Dörfern. Jede der daraus resultierenden Theateraufführungen "versuchte, kreativ über die Probleme der lokalen Gesellschaft nachzudenken und bot dem Publikum eine neue "Rolle" an, die darin bestand, über die vom Theater präsentierten Geschichten, Phänomene und Symbole nachzudenken. Das vorrangige gemeinsame Ziel dieses in Ungarn realisierten angewandten/partizipatorischen/sozialen Theaterexperiments war in vielerlei Hinsicht neu und unkonventionell, und bestand in der Schaffung öffentlicher Räume und Veranstaltungen, in denen lokale soziale Bedingungen und Themen sichtbar, transparent und diskutierbar gemacht werden konnten."12

Im Jahr 2018 haben wir Partner\*innen für eine internationale Zusammenarbeit gesucht und gewonnen, deren Arbeit wir bewunderten, von denen wir Iernen konnten und die uns zeigten, dass unsere bisherigen Erfahrungen auch auf europäischer Ebene spannend und wertvoll sein könnten. Unsere Partner\*innen waren neugierig und offen für eine Zusammenarbeit, von der wir gemeinsam hofften, dass sie das Community Theatre aus der Perspektive der politischen Bildung zugänglicher, sichtbarer und anerkannter macht.

Das Staatsschauspiel Dresden ist das größte Sprechtheater in Sachsen. Integraler Bestandteil des Hauses ist seine Bürgerbühne, deren Spielplan sich durch ein breites Spektrum an generationsübergreifenden Produktionen auszeichnet, die sich an inhaltlichen, ästhetischen, sozialen und/oder pädagogischen Aspekten orientieren. Alle Produktionen haben gemeinsam, dass sie Bürger\*innen auf die Bühne bringen. Insgesamt fünf Produktionen pro Jahr werden geplant, organisiert und finanziert wie jede andere Produktion des Hauses, d.h. professionelle Regisseur\*innen, Dramaturg\*innen, Bild- und Kostümbildner\*innen und Musiker\*innen sind verantwortlich für die künstlerische Leitung bzw. Mitwirkung, und alle Abteilungen des Hauses unterstützen die jeweiligen Planungs- und Inszenierungsprozesse. Die Produktionen gehören zum Repertoire des Theaters und sind fester Bestandteil des Spielplans. Neben diesen "großen" Produktionen sind auch die sogenannten B:Clubs (Kurzform von "Bürgerbühnen-Clubs") von wesentlicher Bedeutung. Zehn B:Clubs finden pro Spielzeit statt und bieten teilnehmenden Bürger\*innen einen Rahmen für die Realisierung "kleinerer" Gemeinschaftsaktionen und Theaterprojekte. Zu Beginn der Spielzeit 2015 reagierte die Bürgerbühne auf die Herausforderungen der "Flüchtlingskrise" mit der Eröffnung des "Montagscafés", eines wöchentlichen Treffpunkts für Flüchtlinge und Dresdner Bürger\*innen. In der Spielzeit 2016/2017 besuchten rund 7.400 Bürger\*innen das "Montagscafé".

Die Philosophie von Bergen Borgerscene besteht im Kern darin, Theaterproduktionen zu schaffen, die auf realen Geschichten beruhen und das Theaterverständnis des Publikums erweitern. Das Projekt wurde im Jahr 2014 von Bergen International Festival initiiert und wird seitdem von Vibeke Flesland Havre als Künstlerische Leiterin geleitet. Es lässt sich inspirieren von deutschen und dänischen Theatermodellen, bei denen die Geschichtenerzähler\*innen am kreativen Inszenierungsprozess beteiligt sind und einige von ihnen selbst auf der Bühne stehen. Die Geschichtenerzähler\*innen gelten als "Alltagsexpert\*innen" und stehen nicht als Schauspieler\*innen, sondern als authentische Menschen auf der Bühne. Ziel des Projekts ist es, relevantes, fesselndes Theater zu schaffen und dabei einen rohen und ungeschliffenen Ausdruck bzw. eine natürliche Sprechweise zu kultivieren. Die Aufführungen finden in einem Rahmen statt, der auf allen Ebenen professionell ist. Das künstlerische Team besteht aus einemeiner Bühnenbildnerin, einemeiner Lichtdesigner\*in, einem/einer Sounddesigner\*in, einem/einer Videodesigner\*in und einem/einer Dramaturg\*in – allesamt Profis mit langjähriger Erfahrung, Dadurch wird ein hoher künstlerischer Wert gewährleistet und eine sichere Umgebung für die Geschichtenerzähler\*innen geschaffen. In den letzten Jahren hat Vibeke Flesland Havre Workshops zum Thema Community Theatre für Fachleute in Dänemark, Schweden, dem Vereinigten Königreich, Ungarn und den Vereinigten Staaten abgehalten.



PARFORUM (Participatory Action Research Forum) wurde 2011 als gemeinnützige soziale Organisation gegründet, um anderen gemeinnützigen Organisationen in Ungarn partizipative Evaluierungsdienste anzubieten. Hauptzielgruppe sind Organisationen, die kunstbasierte Projekte durchführen. Parforum unterstützt vorrangig marginalisierte soziale Gruppen und Gemeinschaften und hat seit seiner Gründung ein dreifaches Profil entwickelt:

- Beratungs- und Bewertungsdienste für kunstbasierte soziale Interventionsprojekte.
- 2. Beteiligung an der Entwicklung von Pilotprojekten im Bereich der sozialen und gemeinschaftlichen Kunst.
- Dokumentation und Vermittlung von Methoden für die Erforschung kunstbasierter partizipatorischer Aktionen; Einbindung von Universitätsstudenten in Feldforschung in den Bereichen Gemeinschaftsorganisation, Sozialforschung und darstellende Künste.

Darüber hinaus hat Parforum umfangreiche Erfahrungen bei der Entwicklung und Koordinierung der Anpassung von Selbstbewertungsinstrumenten gesammelt, die von Community-Theatre-Macher\*innen im Rahmen ihrer Arbeit genutzt werden können.

Die vier Partnerorganisationen waren vor dem Projekt noch nie an einer ähnlichen strategischen Zusammenarbeit beteiligt. In den letzten Jahren haben sie zwar zahlreiche Community-Theatre-Projekte ins Leben gerufen, waren jedoch nicht an einer Zusammenarbeit beteiligt, die speziell auf die Entwicklung von Evaluierungsmethoden abzielte. Dieses Projekt schlägt eine Brücke zwischen dem Bedarf an einem Evaluierungssystem und den Grundlagen der bestehenden deutschen und angelsächsischen Traditionen auf dem Gebiet des Community Theatres.

Trotz ihrer unterschiedlichen Finanzsysteme, organisatorischen Hintergründe und Tätigkeitsbereiche vergleichen die teilnehmenden Theater ihre Community-Theatre-Initiativen aus der gemeinsamen Perspektive der Erwachsenenbildung, und, noch wichtiger, anhand ähnlicher Maßstäbe und Kriterien. Soweit wir wissen, ist dies das erste methodische Handbuch, das sich speziell an Fachkundige auf dem Gebiet des Community Theatres richtet und auch die von den Kooperationspartner\*innen gewählten sozialen Themen berücksichtigt.

Die Interpretation – und vor allem die gemeinsame Interpretation – des Konzepts der politischen Bildung galt bei allen Teilnehmer\*innen als Herausforderung. Wir haben keine Definition festgelegt (und glauben nicht, dass eine solche Festlegung überhaupt möglich wäre). Wir versuchten unsere eng mit der Idee der politischen Bildung verbundenen Konzepte zu hinterfragen, neu zu interpretieren und zu überdenken. Wir versuchten auch zu artikulieren, was die aufgeworfenen Themen, Probleme und Chancen für uns als Theaterschaffende bedeuten. Wir konnten akzeptieren, dass

politische Bildung ein gangbarer Weg ist, Menschen zu aktiven Mitgliedern der Gesellschaft auszubilden und zu einem neuen Verständnis für ihre Rechte und Pflichten zu verhelfen. In einer solchen Situation arbeiten wir als ein Team von gleichberechtigten Parteien zusammen, denn auch wenn Theaterschaffende vermutlich ein besseres Verständnis für das Theater besitzen, können Teilnehmer\*innen durchaus Expert\*innen für das im Mittelpunkt stehende Thema sein. Wir haben uns mit der Idee identifizieren können, dass politische Bildung den Teilnehmer\*innen die Möglichkeit bietet, in einer gemeinsam geschaffenen, sicheren Umgebung zu denken. Sie bildet insofern auch eine Gelegenheit für sie, auf soziale Ungerechtigkeiten so zu reagieren, wie sie es möchten. Wir haben uns das Ziel gesetzt, Teilnehmer\*innen während des kreativen Prozesses in die Lage zu versetzen, ihre Beziehung zur Mikro- und Makrogesellschaft, in der sie leben, definieren zu können. Auf diese Weise ermutigt man jeden einzelnen dazu, über seine/ihre persönlichen Probleme hinaus kollektiv und auf gesellschaftlicher Ebene zu denken.

Unserer gemeinsamen Auffassung nach besteht die Aufgabe der politischen Bildung in der Einbindung der Mitglieder einer Gesellschaft in Aktivitäten, die das Konzept der Bürgerschaft vermitteln und politische Aktivität fördern. Dieser Prozess bezweckt die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Gleichheit, Rechten und Partizipation sowie deren Bedeutung für das Gemeinschaftsleben der beteiligten zivilen Akteure.

Unser Projekt ist in mehrfacher Hinsicht mit den aktuellen weltweiten Trends verbunden. Wir nehmen beispielsweise wahr, dass sich die Rolle des Staates verändert: Seit einiger Zeit unterstützt er nicht mehr den Gesamtbetrieb einer Organisation, sondern vergibt projektbezogene Subventionen. In diesem Kontext kommt der Analyse und Bewertung eine immer wichtigere Rolle zu, denn die Sicht- bzw. Messbarkeit der geprüften Prozesse und Programme wird zunehmend zu einem wesentlichen Faktor bei Auswahlverfahren. Entsprechende Methoden und Leitlinien wurden im Vereinigten Königreich und in den USA bereits entwickelt. Die Evaluierung von Community-Theatre-Projekten, die sich mit sozialen Themen befassen, knüpft folglich an die von britischen und US-amerikanischen Kunstorganisationen herausgegebenen Richtlinien an. So werden beispielsweise Arbeitslose oft nicht auf einen anderen Beruf umgeschult, sondern ihre Fähigkeiten werden mit künstlerischen Mitteln flexibel erweitert, so dass sie eine Chance auf einen neuen Arbeitsplatz erhalten. Community-Theatre-Projekte als Instrumente der Erwachsenenbildung bauen ebenfalls auf diesen

<sup>13</sup>Ein ungarisches Beispiel dafür ist das Projekt Art-Ravaló (About us- ART-RAVALÓ (artravalo.com), das auf dem deutschen JobAct-Programm basiert.



Merkmalen auf. Es gibt Veröffentlichungen über Community Theatre, die sich vorrangig mit angelsächsischen Community-Theatre-Traditionen befassen, die fast vollständig "ausgestorben" sind oder im Gesundheits-/Sozialwesen bzw. in institutionellen Einrichtungen aufgelöst wurden.

Es wurde bereits viel über die Situation von Community Theatres in verschiedenen Ländern geschrieben, aber es wurde bisher weder eine vergleichende Analyse noch ein "gemeinsamer Kern" formuliert. Evaluierungsinstrumente berücksichtigen in der Regel weder die Merkmale von Community Theatres bzw. ihren Projekten noch die Besonderheiten, die mit einer Fokussierung auf soziale Themen einhergehen. So zogen wir sie während der Konzeptualisierung dieses Projektes als möglichen Ausgangspunkt in Erwägung.

Ziele, Bewertungsverfahren und Konzepte sind in vielen Evaluierungsleitfäden detailliert beschrieben. Allerdings fehlt ihnen in der Regel eine Beschreibung des notwendigen Know-Hows, so dass sie für eine\*n Anfänger\*in im Bereich des Community Theatres nicht direkt anwendbar sind. Sie zeigen uns nicht, welche Vielfalt an Überwachungsoptionen, -instrumente und -methoden es gibt, welche Evaluierungsmethoden in bestimmten Situationen anwendbar sind, welche Ressourcen für die Umsetzung benötigt werden und wie man sich für die im Einzelfall anzuwendende Methode entscheidet.

Unser Ziel ist es daher, ein Bewertungssystem zu entwickeln, von dem wir hoffen, dass es von Theaterfachleuten und/oder forschenden Soziolog\*innen auf Community-Theatre-Projekte für Erwachsene anwendbar ist. Obwohl Community-Theatre-Projekte sich in der Regel auf bestimmte soziale und/oder moralische Themen konzentrieren und darauf ausgelegt sind, durch Zusammenarbeit eine kurz- oder langfristige Wirkung auf eine bestimmte Gemeinschaft zu erzielen, stehen wir aufgrund des Fehlens eines allgemeinen Qualitätsbewertungssystems und der Dualität von ästhetischen Erwartungen und sozialer Wirksamkeit vor dem Problem, dass eine adäquate Evaluierung solcher Projekte nicht möglich ist.

In ihrem Buch *Artificial Hells* schreibt Claire Bishop, dass die Perspektiven von gemeinschaftlichen bzw. sozialen Kunstprojekten manchmal zwischen zwei Welten feststecken. Einerseits widersetzen sie sich der künstlerischen und ästhetischen Bewertung aufgrund ihres gemeinschaftlichen bzw. sozialen Schwerpunkts, andererseits entziehen sie sich aufgrund ihres künstlerischen Ansatzes auch der sozialsoziologischen Folgenabschätzung. Dies gilt bei allen Community-Theatre-Projekten, die sich mit sozialen Themen befassen. Unser Ziel ist es, diese beiden Welten einander näher bringen und damit professionelle Community-Theatre-Schaffende zu bereichern. Wir wollen ihnen ein Instrument an die Hand geben, das nicht nur ihr Wissen erweitert und ihre Arbeit effizienter macht, sondern ihnen auch dabei hilft, die fundierten Ergebnisse und Wirkungen ihrer Arbeit selbstbewusst nach außen zu kommunizieren.

Die gesellschaftliche Bedeutung des Community Theatres liegt darin, dass seine Methoden auf der Einbeziehung der Zivilbevölkerung beruhen und die Grenze zwischen Darsteller\*innen und Nicht-Darsteller\*innen verwischen. Diese Theaterform gewährleistet, dass die Teilnehmer\*innen das Geschehen aktiv mitgestalten und ihre eigene Beziehung zu der im Mittelpunkt stehenden Frage/Problematik untersuchen können. Solche Theaterprojekte konzentrieren sich auf bestimmte soziale Phänomene und ermöglichen es den Teilnehmer\*innen, sich selbst und ihr Umfeld besser kennenzulernen, indem sie Gespräche führen, persönliche Geschichten und Erfahrungen austauschen und Aktionen durchführen, die auf gemeinsamem Denken basieren. Sie helfen ihnen auch, die Welt nicht als statischen Stillstand, sondern als einen sich stets verändernden Prozess zu betrachten. Zudem haben Teilnehmer\*innen an Community-Theatre-Projekten die Gelegenheit, einen greifbaren Einfluss auf die kreativen Ereignisse zu nehmen, die Ereignisse des gesamten Prozesses und der daraus resultierenden Aufführung kritisch zu hinterfragen, über die aufgeworfenen moralischen/sozialen Fragen nachzudenken und, wenn nötig, Antworten darauf zu entwickeln.

"Ein ganz ähnlicher Prozess wie im Vereinigten Königreich fand auch in den Niederlanden statt, wo das Community Theatre speziell aus dem TiE, Theater in Education, hervorging. Die Wurzeln der heutigen Community Theatres liegen also in der niederländischen TiE-Bewegung, die in den 70er und 80er Jahren vor allem in den Arbeitervierteln der Industriestädte blühte. Von 1970 bis 1985 produzierten 28 TiE-Ensembles mehr als 300 Aufführungen. Der Niedergang der Bewegung lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen, in erster Linie jedoch (wie im Vereinigten Königreich) auf das Erstarken rechter Politik und die damit verbundene Kunstpolitik, die es diesen Ensembles erschwerte, in ihrer Arbeit linke Werte zu vertreten. Gleichzeitig gab es während der Zeit, in der diese Ensembles noch tätig waren, Versuche, Theaterstücke mit der 'Zielgruppe' gemeinsam zu erarbeiten, anstatt sie in eine vorgefertigte Struktur einzubinden. Sie nannten ihre Arbeit nicht mehr TiE, sondern Community Theatre, und als sich die TiE-Ensembles auflösten, traten Programme wie dieses an ihre Stelle."<sup>14</sup>

Obwohl Community-Theatre-Projekte sich häufig mit sozialen Fragen befassen, kommen die Macher\*innen nicht unbedingt mit den zunehmend beliebten differenzierten Methoden der soziologischen Evaluation in Berührung. Dies liegt zum einen daran, dass solche Methoden per Definition von professionellen Soziologen angewendet werden, und zum anderen daran, dass den meisten Kooperationen grundsätzlich ein soziologischer Ansatz fehlt. Es kommt hinzu, dass nur



wenige Soziologen Kunstprojekte untersuchen. Daher besteht das Hauptziel unseres Projekts darin, in einem demokratischen System, in dem Theaterleute und Soziolog\*innen gleichberechtigt sind, eine Evaluierungsmethodik zu entwickeln und zu verbreiten, die nicht nur aus soziologischer Sicht adäquat und effektiv ist, sondern auch von Theaterleuten in der Praxis angewendet werden kann, auch ohne die Beteiligung von Soziolog\*innen.

Dieses Handbuch befasst sich hauptsächlich mit den Pilotprogrammen und der Prozessanalyse. Es bietet auch ein praktisches Beispiel für die Anwendung der entwickelten Evaluierungsmethode. Wir möchten sicherstellen, dass die Methode verständlich, transparent, anpassbar und nutzbar ist – nicht nur für die Projektpartner\*innen, sondern auch für professionelle Community-Theatre-Schaffende in ganz Europa, die sich in ihrer kreativen Arbeit unter anderem sozialen Fragen widmen.

Unser Buch archiviert einerseits Entwicklungsprozesse, andererseits erfüllt es eine komplexere Funktion. Es stellt die Realisierung des Projekts, seine Schwierigkeiten (und die daraus gezogenen Lehren), Praxis auf dem Gebiet des Community Theatres und die Arbeit der Konsortiumspartner\*innen vor. Dies soll eine Grundlage für ein klares Verständnis des Projekts bilden. Mit der Evaluierung von Fallbeispielen aus dem Bereich des Community Theatres anhand gemeinsamer Kriterien bezwecken wir die Unterstützung von Fachleuten bei der Anwendung der entwickelten Evaluierungsmethode in der Praxis. Unser Band steht außerdem in engem Zusammenhang mit einem Übungsheft für Evaluierungsprozesse, das darauf abzielt, geeignete Evaluierungspraktiken an jede Phase des Community Theatres zu knüpfen.





# Community Theatre als Instrument der politischen Bildung – Begriffe und Konzepte

#### Marton Oblath, Parforum

In diesem Kapitel werden die verschiedenen unter dem Etikett des sozialen und angewandten Theaters gruppierten Formate sortiert (darunter Theatre in Education (TiE), Community-Based Theatre und Bürgertheater – allesamt Traditionen, mit denen sich die Konsortiumspartner\*innen identifizieren), damit sie charakterisiert und in Bezug auf politische Bildung diskutiert werden können. Zunächst versuche ich zu rekonstruieren, wie sich Schauspiel und Theater als Instrument des sozialen Wandels etablierten, und hebe dabei die pädagogischen Elemente des vermutlich daraus resultierenden sozialen Wandels hervor. Ich betone auch, dass das soziale und angewandte Theater seinen politischen Auftrag nur dann erfüllen kann, wenn Workshop-Strukturen in Bezug auf die Bedeutung von Partizipation im Kontext der zeitgenössischen Konfiguration von Subjektivität, Theatralität und Öffentlichkeit reflektiert werden. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, was die drei Sparten des angewandten Theaters in Bezug auf ihren möglichen Beitrag zur politischen Bildung unterscheidet – und was sie miteinander verbindet.

#### Theater als Instrument des sozialen Wandels

Heute gibt es ein wachsendes Feld von "sozialem", "gemeinschaftlichem", "partizipatorischem", "pädagogischem" und "populärem" Theater, das unter dem Oberbegriff "angewandtes Theater" oder "angewandtes Drama und Theater" zusammengefasst wird (Ackroyd 2000, Nicholson 2014). Dieser Oberbegriff ist selbst von ihren Urhebern kritisiert worden (Ackroyd 2007, Neelands 2007), nicht nur, weil er dazu neigt, den sozialkritischen Aspekt der genannten Theatertraditionen zu vernachlässigen, sondern auch, weil der Begriff eine immense Anzahl unterschiedlicher Deutungen mit sich bringt (Gjaerum 2014). Während "angewandtes Theater" in den letzten zehn Jahren offensichtlich einen neuen transdisziplinären Diskurs über eine Vielzahl von Instrumenten hervorgebracht hat und dadurch eine Auswirkung auf verschiedene soziale Beziehungen verspricht, ist ebenfalls erkennbar, dass spezifische Genres und Traditionen des sozialen und angewandten Theaters ihre alltägliche Praxis meist als im Gegensatz zur Avantgarde des 20. Jahrhunderts und zum sogenannten "bürgerlichen Theater" stehend sehen. Wenn wir versuchen, ein soziologisches Verständnis für das Instrumentarium und die

Möglichkeiten zu entwickeln, die mit Theatern dieser Art einhergehen, müssen wir auch berücksichtigen, dass wichtige Autor\*innen im sowohl kunstsoziologischen (Arnold Hauser, Pierre Bourdieu, Howard Becker) als auch klassischen theatersoziologischen Bereich (George Lukács, Serge Moscovici, Jean Duvinaud, Erving Goffman, Maria Shevtsova) das Theater überwiegend als mit dem bürgerlichen Theater identisch verstehen. Um jegliche Verwirrung zu vermeiden, die sich aus der Anwendung dieser Konzepte auf das angewandte Theater ergeben könnte, und um besser zu verstehen, wie Ensembles ihre eigene Praxis verstehen, werfen wir zunächst einen Blick auf diese Unterscheidung.

Wie von Raymond Williams (1981) beschrieben, ist das "bürgerliche Theater" ein historisch spezifisches Kommunikationssystem, das der Gefühlsstruktur der bürgerlichen Klasse der Industriegesellschaft dient. Der Naturalismus, der als typisches Merkmal für Theater dieser Art gilt, entwickelte sich ab den 1860er Jahren als eine Form von Bühnenlabor, in dem die Durchsetzung von Natur- und Gesellschaftsgesetzen hinter der vierten Wand ohne jegliche Intervention von Seiten des Publikums möglich ist. Wenn das Licht der Gaslaternen gedämpft wird, können die Gefühle des Einzelnen, der still in der Dunkelheit sitzt, provoziert werden. Wenn das Stück gut aufgeführt wird, transportiert es die Darstellungen auf der Bühne in die unmittelbare Gegenwart des gebildeten Publikums und beeinflusst so seine Sinne (was wiederum Gefühle hervorrufen kann, die zu einer Katharsis führen können, die die Veränderung an sich darstellt). Ungeachtet der neuen Theatergebäude, die seit den 1920er Jahren entstanden sind, betont Williams, dass das spezifische Drama, das den historischen Bedürfnissen des Bürgertums entsprach, irgendwann das Theater verließ, um später auf dem Fernsehgerät wieder aufzutauchen (Williams 1983).

Historisch gesehen war es die Avantgarde, die dieses Modell zuerst in Frage stellte. Sie verlegte den Ort des Geschehens in kleinere Räume (z. B. Beckett), drängte das Publikum von einer emotionalen Identifikation mit den Figuren zurück (Brecht) und machte den Körper des Schauspielers zur Untersuchungsfläche (Grotowski) (vgl. Williams 1989, Alexander 2014). Das, was wir heute als soziales Theater bezeichnen, geht aus dieser Tradition hervor. Es rückt die Publikumsmitglieder als soziale Akteur\*innen in den Mittelpunkt, holt sie auf die Bühne (Moreno 1947) oder gar in den Produktionsprozess hinein (Brecht 1929) und begreift das Theater als pädagogischen Raum, der einen erheblichen Beitrag zur Kompensation oder sogar Verdrängung der strukturellen Ungleichheit des bürgerlichen Bildungssystems leisten kann (Benjamin 1929).

Es ist an dieser Stelle hilfreich zu verstehen, dass alle Volks- und Gemeinschaftstheater der 1960er und 1970er Jahre aus dieser Tradition hervorgegangen sind. Sie hatten zunächst die oben genannten Ziele gemeinsam und versuchten, das Schauspiel zurück ins Theater zu bringen, indem sie die Bürger\*innen und ihre Geschichten in den Produktionsprozess integrierten.



Sie begannen damit, die Beziehung zwischen den Schauspieler\*innen und dem Publikum neu zu konzipieren. Die Erinnerungen Augusto Boals an die Leitung eines Workshops, den er in den 1970er Jahren für die bekannten professionellen Schauspieler\*innen der Comédie-Française in Paris gab, veranschaulicht dieses Thema (Boal 2005). Als Boal die Schauspieler\*innen aufforderte, in die bestehenden sozialen Rollen innerhalb ihres Theaters zu schlüpfen, gelang es ihnen schnell, Regisseur\*innen, Dramaturg\*innen, Beleuchter\*innen, Kartenkontrolleur\*innen und Zuschauer\*innen verschiedenster Art zu verkörpern. Als er aber diese Figuren aufforderte, miteinander in Kontakt zu treten, empfanden es die in Zuschauerrollen geschlüpften professionellen Schauspieler\*innen als unmöglich, mit irgendeiner der anderen theatralen Figuren in Kontakt zu treten. Mit dieser Geschichte veranschaulicht Boal die häufig beobachtete Unfähigkeit von Bühnenarbeiter\*innen und Nicht-Bühnenarbeiter\*innen, sich im Rahmen des bürgerlichen Theaters miteinander zu vernetzen. Oder, wie Jacques Rancière wortgewandt beschreibt, wie das Theater von Natur aus von einem passiven Publikum ausgeht und die Beziehung zwischen den Schauspieler\*innen und dem Publikum sich ähnlich entwickelt wie die zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen im modernen Bildungssystem (Rancière 2007, vgl. Rancière 1991). Die Theater, die bestrebt sind, auf die zeitgenössische Gesellschaft einzuwirken, teilen die Verpflichtung, das "bürgerliche Theater der Repräsentationen" hinter sich zu lassen und vor allem an der Passivität des Publikums zu rütteln. Auf diese Weise wird die Frage nach dem Affekt eliminiert, während Lernen und Handeln in den Mittelpunkt des Theatermachens gerückt werden.

#### Das Bildungspotenzial von Theater und Schauspiel

Die verschiedenen Traditionen des partizipativen Theaters vermischen sich zwar in der Praxis, ordnen jedoch ihre veränderungseinleitenden Aktionen unterschiedlichen ideologischen Ansätzen zu. Gesellschaftskritische Initiativen tendieren dazu, das Drama und das Theater als einen ästhetischen Raum zu betrachten, in dem Modelle des sozialen Lebens zu sehen sind und neue Arten von Aktionen erprobt werden können. J. L. Moreno, Begründer des Psycho- und Soziodramas (das seine theatrale Form im von John Fox entwickelten Playback Theatre findet), versteht seine Aktivitäten als eine "Aktionsmethode", die die Spontaneität so freisetzt, dass Handlungsrepertoires ohne äußere Kontrolle erneuert werden können. Das von Augusto Boal (2000, 2005) entwickelte Image Theatre konzentriert sich mehr darauf, alle Arten von Unterdrückung für die Teilnehmer\*innen sichtbar zu machen. Durch die Erkennung von Momenten persönlicher Unterdrückung als mit anderen geteilte Erfahrungen können Lösungen durch "Bewusstmachung" (wie es Paolo

Freire ausdrücken würde) entdeckt werden. Dieser Ansatz ist darauf zugeschnitten, Erfahrungen mit allen Arten von Unterdrückung öffentlich und gleichzeitig veränderbar zu machen. Zeitgenössischere, politikrelevante Projekte, die unter dem Begriff des angewandten Theaters zusammengefasst werden, stellen oft die Veränderung auf der individuellen Ebene in den Vordergrund und betonen den Erwerb von spezifischen Kompetenzen bzw. die Entwicklung individueller Fähigkeiten. Dies ist typisch für schauspielbasierte Prozesse mit erzieherischem Zweck im formellen Bildungskontext (z. B. Kriminalprävention, Berufs- bzw. Lebensorientierung usw.) (Nicholson 1998, Jackson, 2010).

Zusätzlich zu den oben erwähnten Unterschieden teilen Praktiker\*innen des angewandten Dramas und des sozialen Theaters eine Reihe von Annahmen, wie sozialer Wandel im Schauspiel (oder durch die Partizipation am Theater) im Unterschied zu anderen Arten von Kunstpraxis stattfindet. Paolo Freire und Boal zogen visuelle und dramatische Methoden dem Schreiben, der Poesie oder akademischen Formen der Selbstdarstellung vor, da solche Methoden ihrer Meinung nach der Vermeidung der Ausgrenzung von Teilnehmer\*innen aufgrund ihres Bildungshintergrunds dient. Da Schauspiel den Körper einsetzt, besitzt es im Gegensatz zu poetischen und auch visuellen Methoden ein beispielloses Potenzial, den Teilnehmer\*innen dabei zu helfen, körperliche Erfahrungen zu artikulieren. Dies unterstützt die Verbindung von gewünschten Zukünften und gelebten Erfahrungen auf der Handlungsebene. Wenn keine Verbalisierung erforderlich ist, kann Schauspiel zu einer tieferen Ebene des Selbstbewusstseins, ja sogar zu einer autonomen Form der sozialen Untersuchung führen (Leavy 2015, Peléias 2018). Sein kollaborativer Charakter und begrenzter Bedarf an teurer technischer Ausrüstung spricht auch für eine Entscheidung zugunsten von Schauspiel statt Musik oder Film in der angewandten Kunstpraxis.

## Partizipative Theaterstücke und die Öffentlichkeit

Claire Bishop, die die dritte Welle der Avantgarde (beginnend nach dem Kalten Krieg, ab ca. 1990) als eine partizipatorische Wende in der Kunst diagnostizierte, bleibt bezüglich der massiven Wirkung partizipatorischer Projekte eher skeptisch (Bishop 2006, 2012). In Bezug auf die Methodik führt sie die Wurzeln dieser Partizipationswelle auf die britische Community-Theatre-Bewegung der 1960er und 70er Jahre zurück. Ihrer Darstellung zufolge hat die Bewegung ein breites Repertoire an Publikumsbeteiligung wiederbelebt bzw. erneuert und die partizipativen Künste zu einem Labor für revolutionäre Aktion gemacht. Heute stellt Bishop jedoch eine Reihe von strukturellen Beschränkungen innerhalb der sogenannten "sozial engagierten künstlerischen Projekte" fest, die sie daran hindern, ihre Ver-



sprechen zu erfüllen. Die erste Ambivalenz steht im Zusammenhang mit dem Evaluierungsrahmen. Wird auf Projektbasis realisierte partizipative Kunst auf Basis ihrer erwarteten sozialen Wirkung bewertet, so neigt sie dazu, sich mit Kunstwelten zu identifizieren und den künstlerischen Anspruch zu betonen. Wird sie allerdings anhand ästhetischer Maßstäbe evaluiert, so gibt sie vor, Teil eines bloßen sozialen oder pädagogischen Experiments zu sein. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus dem Konflikt zwischen dem Erarbeitungsprozess und dem dabei entstehenden Kunstwerk. Einerseits konzentriert sich Ersteres in der Regel auf das Wissen und die Erfahrungen von Laien auf Gemeinschaftsebene, was oft zu keinem öffentlichen Ergebnis führt. Andererseits wird das Ergebnis, das gegebenenfalls innerhalb der Kunstwelt bewertet wird, oft vom Prozess abgekoppelt und wird zu einer Projektion des professionellen Künstlers, der Laien als Marionetten einsetzt und so partizipative Kunst in delegierte Kunst verwandelt (Bishop 2012).

Das Veränderungspotenzial theatraler Inszenierungen ohne Schauspielworkshops kann vielmehr über das Verhältnis zwischen dem Theater und der Öffentlichkeit veranschaulicht werden. Traditionell wird die Theatralität der Öffentlichkeit anhand eines traditionellen Verständnisses von Öffentlichkeit wie in Habermas (1991, vgl. Douglas Kellner 2010, P. Müller 2006) erfasst. Dieser Ansatz wurde unlängst von Christopher Balme (2014) vorsichtig relativiert, indem er den agonistischen Charakter der theatralen Öffentlichkeit betonte (der Begriff des Agonismus ist von Chantal Mouffe entlehnt, die das Konzept selbst auf die zeitgenössischen Künste angewandt hat; Mouffe 2008). Die Pluralisierung von Öffentlichkeiten ist ein Kernelement partizipatorischer Theateraufführungen – quasi der Schlüssel, der das Theater zu einem brauchbaren Werkzeug für demokratischen politischen Wandel macht. Ein partizipatorisches Theaterereignis setzt immer in der einen oder anderen Form das Potenzial voraus, der Mehrheit die sonst ungehörte und ungesehene Wahrheit marginaler sozialer Akteur\*innen zugänglich zu machen. Auf diese Weise verspricht es nicht nur, die Öffentlichkeit zu pluralisieren und Politik auf der Grundlage einer neuen Wahrheit zu machen (vgl. Ranciere 1999), sondern auch Laien (sowohl als Schauspieler\*innen auf der Bühne als auch als Bürger\*innen in der Politik) dabei zu helfen, sich zu artikulieren und so zu politischen Akteur\*innen zu werden.

Ein neueres Umdenken in Bezug auf den sozialen Wandel, den das Theater bewirken kann, basiert auf einer Idee, die als theatrale Adäquatheit bezeichnet werden könnte. Es gibt zwar keine quantitativen Belege dafür, dennoch stellen viele Autoren fest, dass die Anzahl der sozial engagierten Kunstprojekte seit der Kredit- und Finanzkrise 2009/10 zunimmt. Obwohl einige dieses Phänomen auf eine Kunstwelt zurückführen, in der Künstler\*innen aus der Mittelschicht dazu gezwun-

gen werden, eine politische Koalition mit den unteren Klassen zu suchen, ist Shannon Jackson (2012) zu der Erkenntnis gekommen, dass dieser Trend daran liegen könnte, dass Drama als eine adäquate Sprache für die spätmoderne Rekonstitution des Selbst (sowie die zunehmende Flüssigkeit des Lebens im Allgemeinen, vgl. Baumann 2005) betrachtet werden kann. Die Fähigkeit zur Aufführung (im Allgemeinen, siehe Mackenzie 2001) und insbesondere die Fähigkeit zur Aufführung von Identitäten im Kontext strukturierter Situationen ist zu einer Art von Kapital geworden. Der fragmentierte Lebenslauf braucht also nicht nur einen dramatischen Rahmen als eine Form von Therapie (die das Selbst mit sozialen Netzwerken in Beziehung setzt), sondern profitiert auch von der daraus entstehenden Kultur des Aufführens, die das Schauspiel zu einem geeigneten Medium für das Verstehen und die Initiierung von gesellschaftlichem Wandel macht.

# Theater in Education (TiE) – Dramatisierung der politischen Bildung im Bildungssystem

Das aus der frühen britischen Community-Theatre-Bewegung hervorgegangene Belgrade Theatre wurde 1965 als erstes TiE-Ensemble von der Stadtverwaltung von Coventry gegründet und finanziert. Seine interaktiven Theatertreffen fanden zwar außerhalb des schulischen Kontexts statt, verfolgten jedoch ein klares pädagogisches Ziel. TiE-Treffen konzentrierten sich auf ein gut recherchiertes soziales Thema, wurden den altersbedingten Eigenschaften der Schüler\*innen angepasst und dienten der Förderung von Dialog zwischen Schüler\*innen (und Lehrer\*innen) mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund zu Themen wie Freiheit, Macht, Klasse und Identität. Bis Anfang der 1980er Jahre spielte die TiE-Bewegung eine wichtige Rolle bei der kulturellen Eingliederung von Schüler\*innen aus der Arbeiterklasse in das britische Bildungssystem. Die TiE-Bewegung verlieh sozial marginalen Positionen eine Stimme und schrieb ihnen legitime Perspektiven zu. Dabei wollte sie weder bekehren, den Weg weisen noch soziale Konflikte lösen, sondern Schüler\*innen für unvorhergesehene Aspekte von Extremsituationen und ethische Dilemmas im Allgemeinen sensibilisieren. Die interaktive "Öffnung", die im Rahmen eines TiE-Theaterstücks stattfindet, ermöglicht es Schüler\*innen, die Erfahrungen anderer Menschen nachzuempfinden und in einem sicheren Umfeld verschiedene Perspektiven auf komplexe Themen auszutesten. Die im TiE verwendeten reflexiven Konventionen legen nicht fest, was richtig oder falsch ist, sondern zielen darauf ab, einen moralischen Dialog über kontroverse Themen zu initiieren und die Vorstellungskraft als Zündfunke für aktive Interventionen zu fördern.



TiE ist eng mit Drama in Education (DiE) verwandt, einer gut entwickelten Sammlung von dramatischen Konventionen, die auf dramatischen Übungen aufbauen und Schüler\*innen in ein kollektives Denken einbeziehen ohne ein inszeniertes Stück auf der Bühne zu präsentieren. In den 1970er und 1980er Jahren wurde DiE in den nationalen Lehrplan für das Vereinigte Königreich aufgenommen, wodurch eine erfahrungsbasierte moralische Erziehung im britischen Bildungssystem verfügbar wurde. Anthony Jackson erinnert uns daran, dass DiE-Praktiker\*innen in den 1980er Jahren Schwierigkeiten hatten, als sie versuchten, über das vorherrschende direkte Unterrichtsmodell hinauszugehen und die Erlaubnis einzuholen, die Lehrinhalte nicht einfach zu vermitteln, sondern um neue, kindzentrierte Perspektiven auf das Thema politische Bildung zu bereichern (Jackson 2007:44). Helen Nicholson stellt fest, dass diese Rivalität wahrscheinlich bis in alle Ewigkeit ausgetragen wird, da das dramatische Format den umstrittenen Charakter jeder normativen Vorstellung von politischer Bildung konseguent beleuchtet. Darüber hinaus betont Nicholson, dass diese Offenheit aus der Teilnahme an relevanten Situationen resultiert und die sichtbare politische Aktion junger Menschen in den 2000er Jahren als Folge der Anerkennung des Theaters als Instrument der politischen Bildung in den nationalen Lehrplänen betrachtet werden kann (Nicholson 2014:20-22).

Sowohl TiE als auch DiE befassen sich damit, einen Rahmen zu schaffen, in dem soziale Fragen als moralische Dilemmata aufgeworfen werden und politische Bildung durch die Lupe der begründeten Meinungen der Schüler\*innen betrachtet wird. Die Themen werden zwar von den Theaterpädagogen (bzw. den übergeordneten Lehrplänen) festgelegt, müssen dennoch das Interesse der Kinder wecken. Auch wenn TiE und DiE bestrebt sind, in ihrer Praxis demokratisch zu bleiben und normative Präferenzen bezüglich des Inhalts der politischen Bildung offen zu halten, können sie jungen Menschen trotzdem die Gefühle "Es liegt mir am Herzen" und "Ich kann etwas dagegen tun" vermitteln (Chan 2013).

Wie im Folgenden erläutert wird, interpretieren das Community Theatre bzw. das Bürgertheater den Begriff "Partizipation" auf eine andere Art und Weise: Statt Erwachsene beziehen sie Jugendliche ein und erreichen dies nicht durch interaktive Öffnungen, sondern indem sie sie zu Mitgestalter\*innen des Stücks machen. Auf diese Weise wird der dialogische Raum des Theaters in einen ästhetischen Raum der kollaborativen Bühnenarbeit verwandelt, der die politische Bildung auf andere Weise fördert.

# Community-Based Theatre – Die Beteiligung von Erwachsenen am Theatermachen

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, auf den zeitgenössischen Zweck bzw. die zeitgenössischen Methoden zurückzukommen, die von sozialen und angewandten Theatern verwendet werden, um erwachsene Teilnehmer in den theatralen Prozess einzubeziehen. Eugen van Erven, der den Weg für die wissenschaftliche Aufarbeitung der Praxis im Bereich Community Theatre ebnete (van Erven 2002), erkannte in den 1990er Jahren das Aufkommen einer "zunehmend populären kulturellen Praxis, die an der Schnittstelle zwischen darstellender Kunst und soziokultureller Intervention stattfindet". Er prägte den Begriff Community-Based Theatre, um solche künstlerischen Initiativen sowohl von der US-amerikanischen Laientheaterbewegung als auch vom "klassischen" Community Theatre im Vereinigten Königreich zu unterscheiden.

Die Community-Theatre-Bewegung in den USA entstand in den frühen 1930er Jahren und unterhält bis heute ein gut organisiertes landesweites Netz von lokalen Laiengruppen und semiprofessionellen Ensembles. Ihr heutiges Format ist das einer Amateurtheatergruppe, die klassische Stücke in lokalen Gemeinden aufführt und in der Regel über professionelle Regie und Kostüme verfügt. In den späten 1960er Jahren waren Community-Art-Initiativen im Vereinigten Königreich bestrebt, eine starke sozial engagierte politische Agenda für Community Art – einschließlich Community Theatre – wiederzubeleben. Im Laufe des darauffolgenden Jahrzehnts wurden die führenden Köpfe der Bewegung jedoch zu professionellen, auf Schauspiel spezialisierten Dienstleister\*innen in verschiedenen Wohlfahrtssektoren (als Beispiel sei hier die Integration des TiE in das Bildungssystem erwähnt). Ein weiterer Bereich, in dem sich das Community Theatre in professionelles angewandtes Theater verwandelte, war die internationale Entwicklung. Das sogenannte Theatre for Development (TfD) verbreitete sich in den 1970er und 1980er Jahren weltweit und institutionalisierte Theatergruppen gemäß den Kriterien der von den westlichen Demokratien aufgestellten Entwicklungsagenda. (Prentki 1998). Als in den 1990er Jahren die Idee der "Modernisierung" in Frage gestellt wurde und die mit der internationalen Entwicklung einhergehenden wirtschaftlichen Interessen stark in die Kritik gerieten (Escobar 2002), wandten sich TfD-Praktiker\*innen einer neuen Art von Community Theatre zu, das sich auf interkulturelle Kommunikation konzentriert und nicht nur in "Entwicklungsländern", sondern auch in einem städtischen Kontext in "entwickelten" Ländern realisiert wird.

In den frühen 1990er Jahren diagnostizierte van Erven ein breites Spektrum an Aufführungsstilen und Dramaturgien, die alle mit einer Gruppe von Menschen zu tun haben, die sozial "peripher" sind und deren Stimme kulturell marginal ist. In



Europa traf er auf Praktiker\*innen, die sich in den politisch engagierten Community Arts der 1960er Jahre autodidaktisch ausbildeten und mit Fragen der Vielfalt und der interkulturellen Erziehung in der Gemeinschaft befassen. Ihre Community Theatres bringen persönliche Erzählungen auf die Bühne, die in einer beruhigenden Atmosphäre entwickelt wurden. Es geht ihnen um den künstlerischen Prozess und nicht um die Öffentlichmachung politischer Forderungen. Dieser Fokus auf den Prozess hat jedoch eine gesellschaftlich relevante ermächtigende Wirkung auf die teilnehmenden Personen. In den USA berichtet van Erven von aus traumatisierten Menschen bestehenden Selbsthilfegruppen, die ebenfalls persönliche Erzählungen in einem kollektiven Ensemble präsentieren. Bei diesen Präsentationen scheint es vorrangig darum zu gehen, den "Subalternen" dabei zu helfen, vor einem offenen demokratischen Publikum für sich selbst zu sprechen.

Die von van Erven gesammelten Fallbeispiele beschreiben unterschiedliche Praktiken zur Entwicklung von Gruppen, die einen sicheren ästhetischen Raum für die Präsentation persönlicher Erzählungen bieten. Über das bloße Geschichtenerzählen hinaus kann die "Gemeinschaft der Geschichtenerzähler\*innen" auch auf der Bühne erscheinen, wobei dem Begriff "Gemeinschaft" eine bewusste Zweideutigkeit beigemessen wird, die mit der sich wandelnden Bedeutung von Gemeinschaft in den Sozialwissenschaften übereinstimmt. In seinen Überlegungen zum Thema "Gemeinschaft", die in der Soziologie einst für authentischer als die Gesellschaft gehalten wurde (vgl. Tönnies), betont bereits Williams in seinen Keywords, dass sie einerseits positiv konnotiert sei, andererseits fehle ihr eine klare Bedeutung. In den 1990er Jahren – zu der Zeit, als die Community Theatres wiederbelebt wurden - schlug Gerd Baumann vor, dass die Kategorie "Gemeinschaft" immer einer anthropologischen Ausarbeitung bedarf, und zwar im Hinblick auf spezifische lokale Konnotationen und, was noch wichtiger ist, mit einem sorgfältigen Blick darauf, wie Gemeinschaften offizielle (oder sogar sozialwissenschaftliche) Interpretationen politisch instrumentalisieren (Baumann 1996). In einem seiner einflussreichen Aufsätze betont auch Arjun Appadurai, dass Gemeinschaften nie von vornherein existieren, sondern vielmehr durch die vielen sozialen Praktiken, die Lokalitäten hervorbringen – darunter Politik und tägliche Routinen – konstruiert werden (Appadurai 1995).

So fasst der Begriff "community-based theatre" sowohl die Praxis als auch die Intention dieser Projekte treffend zusammen und bietet eine geeignete sozialwissenschaftliche Kontextualisierung für die Einbeziehung von Erwachsenen in den Prozess des Theatermachens.

### Das Bürgertheater – ein makrodramaturgisches Experiment

Ein kürzlich veröffentlichter Band über die gegenwärtigen Verbindungen zwischen Schauspiel und politischer Bildung behandelt unter anderem die heterogenen Auffassungen von Bürgerschaft in der politischen Bildung. McGuinn et al. (2022) weisen darauf hin, dass Programme der politischen Bildung in der Regel aus einer von drei Perspektiven konzipiert werden: Liberale Ansätze neigen dazu, sich auf die Rechte des/der Einzelnen zu konzentrieren; die republikanische Perspektive hebt die Pflichten des/der Einzelnen in einem öffentlichen Kontext hervor; und die kommunitaristische Sichtweise priorisiert die vorherrschenden Eigenschaften von Gemeinschaften, die Individuen in Beziehung zueinander setzen. McGuinn et al. kommen zu dem Schluss, dass dramatische Praxis aufgrund ihrer offenen Struktur die Umsetzung einer vorgegebenen gesellschaftlichen Zielsetzung bzw. die Förderung eines bestimmten Verständnisses von Bürgerschaft vermeiden sollte. Dramabasierte politische Bildung muss sich nicht zwischen diesen Ansätzen entscheiden, sondern erkennt Bürgerschaft als ein inhärent umstrittenes Konzept an.

Die verschiedenen Zweige des sozialen und angewandten Theaters gehen in ihrer Praxis von unterschiedlichen Annahmen bezüglich der Beziehung zwischen Gesellschaft, Gemeinschaft, Politik und dem darstellenden Selbst aus. Wie wir gesehen haben, kommt das Community-Based Theatre in seinen Annahmen dem kommunitaristischen Ansatz am nächsten, obwohl es anerkennt, dass "die Gemeinschaft", sprich die Bürgerschaft, sich während des gemeinschaftlichen Theaterprozesses in einem ständigen Prozess des Werdens befindet. Das Community-Based Theatre hilft demder Einzelnen, eine Gruppe zu bilden, die dazu in der Lage ist, eine Darstellung einer bestimmten Gemeinschaft zu entwickeln, die wiederum zu einem sinnvollen lokalen Verständnis für Bürgerschaft führen kann.

Das Bürgertheater zielte zumindest in seinen Anfängen darauf ab, die Tradition der Kunstvermittlung und der ästhetischen Bildung zu überwinden – ein Ideal, das auf Friedrich Schiller zurückgeht und im deutschen Theaterbereich immer noch dominiert (Kricsfalusi 2019). "Kunstvermittlung" besteht aus einer Reihe von dramatischen und nicht-dramatischen Aktionen, die von "professionellen" Theatern "offiziellen" Theaterstücken zugeordnet werden in dem Versuch, eine Art von Theatersystem einzuführen. Sie ist auch eng mit der Theaterpädagogik verbunden, deren Aufgabe darin besteht, die esoterische Sprache des dramatischen Textes, die Bühnenaufführung und die Arbeit hinter den Kulissen als Bestandteile des klassischen Theaters den Lernenden zugänglich zu machen, die eine höhere Theaterkompetenz erlangen sollen. Einerseits dient diese Herangehensweise der Sicherstellung der nächsten Generation von theatralisch gebildeten Theaterbesucherinnen, sprich eines geschultes Publikums für klassische Stücke; andererseits



soll die daraus resultierende Nähe zur Hochkultur für gebildete, "gute" Bürger\*innen im Allgemeinen sorgen (Neudold, 2019). Im Gegensatz zu dieser Tradition verfolgt das Bürgertheater in Bezug auf Bürgerschaft einen weniger an der Hochkultur orientierten und eher konstruktivistischen Ansatz. Es versucht, die oben genannte Trennung von politischen Weltanschauungen zu überwinden, indem es die Aktionen und die Sichtbarkeit der Bürger\*innen in den Vordergrund stellt. Bürgerschaft wird hier als eine ständig geübte Praxis und als Ideal begriffen, das erlernt und durch alltägliche Handlungen verwirklicht werden kann. Wenn es sich selbst als "partizipatorisches Theater" bezeichnet, bezieht es sich nicht auf Interaktivität, sondern auf die Einbeziehung von Laien in die Bühnenarbeit. Demder Einzelnen wird ein ästhetischer Raum zur Verfügung gestellt, in dem er seine bürgerlichen Erfahrungen mithilfe dramatischer Mitteln erforschen kann. Die Bürger\*innen sollen auch von anderen Bürger\*innen gesehen und gehört werden, wobei beides notwendigerweise gleichzeitig passiert (Basteri und Tscholl 2016). Um dies zu ergründen, brauchen wir genauere Einblicke in die Zusammensetzung der Bausteine des Bürgertheaters.

Die Bürgerbühne wurde 2009 von Wilfried Schulz als neuer Zweig des Staatsschauspiels Dresden gegründet und in den ersten zehn Jahren von Miriam Tscholl geleitet. Parallel dazu wurden vergleichbare Initiativen auch von mehreren deutschen Stadttheatern ins Leben gerufen. Das Dresdner Modell verbreitete sich schnell nach Dänemark und später auch nach Bergen und Budapest, auch wenn bisher keine dieser Initiativen die volle Komplexität des Dresdner Bürgerbühnenmodells besitzt.

Die im Jahr 2009 ins Leben gerufene Initiative zielte darauf ab, das gängige Modell der staatlichen Theater zu öffnen und ein viel breiteres Publikum zu mobilisieren. Um die gesamte Stadtgesellschaft anzusprechen, musste auch ihre Heterogenität berücksichtigt werden. Außerdem musste ein überzeugender Rahmen geschaffen werden, der die "lokalen Bürger\*innen" in die Räumlichkeiten des Staatsschauspiels Dresden einlädt und sie ermutigt, sie sich auf nachhaltige und sinnvolle Weise wieder anzueignen.

Vor diesem Hintergrund bietet die Dresdner Bürgerbühne eine Reihe von niedrigschwelligen Programmen an, die die Räumlichkeiten des Theaters zu einem Ort der Gemeinschaft machen. Das Montagscafé bietet beispielsweise kostenlose partizipatorische Aktivitäten an und lädt regelmäßig zu sozial engagierten partizipatorischen (interaktiven) Theaterstücken ein. Das Bürgerdinner lädt verschiedene Segmente der lokalen Gesellschaft ein, die einander sonst vielleicht gar nicht begegnen würde. Diese gemeinschaftsorientierten Programme bieten einen ersten Einblick darin, wie Einwohner\*innen betrachtet und als Bürger\*innen an einem öffentlichen Austausch beteiligt werden können.

Das Kernstück des Modells bilden drei- bis sechsmonatige Theaterclubs (B:Clubs), die von professionellen Theaterpädagog\*innen geleitet werden, aber nicht als Schauspieltrainingsprogramme gedacht sind. Der Probenprozess bietet Raum für performativen Selbstausdruck, eine Gelegenheit, neue soziale Bindungen aufzubauen, und kann auch ein Gefühl von Zugehörigkeit unter den Bürger\*innen der Stadt stärken. Eine Art von Solidaritätstraining ist ebenfalls Teil des Prozesses: Häufig berichten Teilnehmer\*innen in ihrem Feedback, dass sie gelernt haben, andere Menschen innerhalb eines sicheren Umfelds zu unterstützen.

Manche B:Clubs widmen sich Menschen in einem bestimmten Alter oder mit bestimmten sozialen Erfahrungen (z. B. Migrant\*innen der ersten Generation, Obdachlose oder Menschen mit Behinderungen). Um die Verstärkung stigmatisierender Etiketten zu vermeiden, versuchen die Organisator\*innen, immer neue Kategorien von Menschen zusammenzubringen, die sich möglicherweise zum ersten Mal dazu berufen fühlen, zusammenzukommen (z. B. "Hebammen", "Fans der SG Dynamo Dresden" oder "Bürger\*innen, die zu viel Freizeit haben").

Die Art und Weise, wie diese B:Clubs verwaltet werden und sich zu stabilen, zusammenhängenden Gruppen entwickeln, ähnelt dem Betrieb von Community-Based Theatres. Die Aufführungen der B:Clubs werden höchstens dreimal in der laufenden Saison gezeigt, und die Teilnehmer\*innen müssen in der darauffolgenden Saison pausieren, wenn es zu viel Andrang von neuen Interessent\*innen gibt. Auf diese Weise betreten pro Spielzeit ca. 400 unterschiedliche Bürger\*innen die Bühne. Das Staatsschauspiel Dresden geht davon aus, dass jeder darstellende Bürgerin 25 weitere als Zuschauer\*innen mobilisiert. So hatten in den letzten zehn Jahren mindestens 10 % der Gesamtbevölkerung Dresdens die Möglichkeit, als "Bürgerin" der Stadt mitzuwirken.

Zusätzlich zu den wöchentlichen niedrigschwelligen Treffen und B:Clubs entwickelt die Bürgerbühne des Staatsschauspiels Dresden fünf neue Repertoirestücke pro Spielzeit. In diesen Fällen legt die Leitung der Bürgerbühne relevante Themen fest, woraufhin bekannte Theaterregisseur\*innen mit Erfahrung im Umgang mit Laiendarsteller\*innen eingeladen und Bürger\*innen ausgewählt werden. Die Wahl des Themas und die Einbeziehung der Bürger\*innen in die Inszenierung müssen gut begründet sein, sonst könnte das Publikum denken, dass professionelle Schauspieler\*innen das Stück besser gespielt hätten. Dieser Rahmen soll ein Modell für den Dialog, die Vielfalt und die Versöhnung zwischen den Bürger\*innen darstellen. Ein Beispiel für Stücke dieser Gattung ist "Meine Akte und Ich" (2013), bei dem ehemalige Stasi-Mitarbeiter\*innen und -Opfer Seite an Seite auf der Bühne stehen – und das in einer Stadt, die als Hotspot für extremistische politische Bewegungen gilt. (Basteri und Tscholl 2016).



Parallel zur Dresdner Bürgerbühne gab es ähnliche Initiativen am Glasgow National Theatre, das dem oben beschriebenen Pool von Verfahren um ortsspezifische Aufführungen und Tourneen durch ländliche Gebiete ergänzt. Alain Badiou hat in Paris Philosophieseminare geleitet, die das Versprechen der politischen Bildung erfüllten, während lokale Universitäten und Theater in Grenoble und Aarhus gemeinsame Projekte ins Leben gerufen haben, die der Etablierung von dramabasierten Programmen auf dem Gebiet der politischen Bildung dienen. Es scheint, als könnten die Initiativen der Bürgertheater als makrodramaturgisches Experiment interpretiert werden. Im Gegensatz zu Initiativen an der Basis fokussieren ihre institutionell initiierten Projekte darauf, das zu nutzen, was sie bereits haben. Zu diesem Zweck versuchen sie, öffentliche Räume durch die dramaturgische Bearbeitung der Heterogenität zeitgenössischer Gesellschaften neu zu gestalten, wobei der ästhetische Raum, der von sozialen und gemeinschaftlichen Theaterprogrammen erschaffen wird, ebenfalls berücksichtigt wird, damit alle Arten von sozialer Marginalität in einen kollaborativen Prozess der politischen Bildung einbezogen werden.

Unter Hinweis auf die von Claire Bishop in den 2000er Jahren ausgesprochene Warnung können wir uns zu Recht fragen, was mit der in Basisinitiativen und sozial engagierten Kunstprojekten entwickelten Methodik geschieht, wenn sie in einem solchen institutionellen Kontext verwendet und umgestaltet wird. Die am vorliegenden Projekt beteiligten Theatergruppen und Theaterpädagog\*innen verfügen über solide Erfahrungen mit sowohl TiE als auch Community-Based Theatre, die sie nun in einem makrodramaturgischen Rahmen umzusetzen versuchen. Was innerhalb dieses Lernprozesses mit den Laiendarstellerinnen in ihrer Funktion als teilnehmende Bürgerinnen geschieht, ist Gegenstand einer Reihe von Prozessevaluierungen, die von den drei Ensembles erarbeitet wurden.

#### Referenzen

- Alexander, J. C. (2014). The fate of the dramatic in modern society: Social theory and the theatrical avant-garde. Theory, Culture & Society, 31(1), 3-24.
- Ackroyd, J. (2000). Applied theatre: Problems and possibilities. Applied Theatre Researcher, 1(1), 1-13.
- Ackroyd, J. (2007). Applied theatre: An exclusionary discourse. Applied Theatre Researcher, 8(1), 1-11.
- Appadurai, A (1995). The production of locality In Richard Fardon (ed.) Counterworks: Managing the Diversity of Knowledge, S. 204-225. London.
- Balme, C. B. (2014). The Theatrical public sphere. Cambridge University Press.
- Bauman, G. (1996): Contesting Cultue: Discourses of Identity in Multi-ethnic London
- Bauman, Z. (2005). Liquid life. Polity.
- Benjamin, W. (1999 [1929]). Program for a proletarian children's theater. In Walter Benjamin: Selected Writings, 2, 1927-1934. S. 201-206
- Bishop, C. (2012). Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship. Verso Books.
- Boal, A. (2000). Theater of the Oppressed. Pluto Press.
- Boal, A. (2005). Games for actors and non-actors. Routledge.
- Brecht B. (1974 [1929] Lehrstück. English edition. Translated by Geoffrey Skelton. B. Schott's Söhne 1974
- Chan, Y. P. (2013). Drama and global citizenship education: Planting seeds of social conscience and change. How drama activates learning: contemporary research and practice, 78.
- Habermas, J., (1991). The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society. MIT press.
- Gjaerum, R. G. (2014). Applied theatre research: Discourses in the field. European Scientific Journal, ESJ, 9(10).
- Goffman, E. (1974). Frame analysis: An essay on the organization of experience. Harvard University Press.
- Jackson, S. (2012). Just-in-Time: Performance and the Aesthetics of Precarity. TDR/The Drama Review, 56(4), 10-31.
- Kellner, D. (2010). Celebrity diplomacy, spectacle and Barack Obama. Celebrity studies, 1(1), 121-123.
- Leavy, P. (2015). Method meets art: Arts-based research practice. Guilford Publications.
- Mouffe, C. (2008). Art as an agonistic intervention in public space. NAi Publishers.
- Moreno J.L.(1947) The theatre of spontaneity. New York, Beacon House



- Neelands, J. (2007). Taming the political: The struggle over recognition in the politics of applied theatre. Research in drama education, 12(3), 305-317.
- Neudold, J (2019) A kőszínház mint közösségi tér: Művészetközvetítés és kapcsolódás a városhoz. DLA Thesis, University of Theatre and Film Arts, Budapest
- Nicholson, H. (2014). Applied drama: The gift of theatre. Macmillan International Higher Education.
- Pelias, R. J. (2018). Performative inquiry: Embodiment and its challenges. In Writing Performance, Identity, and Everyday Life (S. 21-30). Routledge.
- Prentki, T. (1998). Must the show go on? The case for Theatre for Development. Development in Practice, 8(4), 419-429.
- Rancière, J. (2007). The emancipated spectator. Artforum International, 45(7), 270. Jackson, S. (2012). Just-in-Time: Performance and the Aesthetics of Precarity. TDR/The Drama Review, 56(4), 10-31.
- Thompson, J. (2009). Performance affects: Applied theatre and the end of effect. Springer.
- Van Erven, E. (2002) Community theatre: Global perspectives. Routledge.
- Williams, Raymond (1980) "Social Environment and Theatrical Environment: the Case of English Naturalism" In Culture and Materialism, Verso Radical Thinkers Series, 2005. S. 125-147
- Williams, Raymond (1981) "Chapter 6. Forms" In Culture Fontana New Sociology Series, Glasgow, Collins, S. 148 -180
- Williams, Raymond (1983) "Drama in a dramatized Society" In Writing in Society, London, Verso, S. 11-21.
- Williams, Raymond (1989) "3. The Politics of the Avant-Garde" In The Politics of Modernism, T. Pinkney (ed.) London and New York, Verso, S. 49-64.
- White, G. (2013). Audience participation in theatre: Aesthetics of the invitation. Springer.







## Community-based Theatre und Pilotprojekt

Bürger: Bühne Dresden

#### Katja Heiser

Die Bürger:Bühne am Staatsschauspiel Dresden wurde 2009 von Miriam Tscholl und dem damaligen Intendanten des Staatsschauspiels Wilfried Schulz ins Leben gerufen.

Die Grundidee dahinter ist, Bürgern und Bürger\*innen aus Dresden und Sachsen, bestimmten Bevölkerungsgruppen, Communities etc. eine Bühne zu bieten, auf der sie unter professioneller Anleitung ihre Geschichten, Erfahrungen und Expertise teilen und auf performative bzw. theatrale Art und Weise darbieten können.

Seitdem entstehen pro Spielzeit fünf Inszenierungen, die von professionellen Regieteams inszeniert werden, im regulären Spielplan des Staatsschauspiels Dresden erscheinen und zum Teil über mehrere Spielzeiten hinweg gespielt werden. Festivals und besondere Formate wie z.B. ein Bürger\*innendinner finden auch regelmäßig statt, 2015 wurde das Montagscafé ins Leben gerufen, ein interkulturelles Begegnungs- und Veranstaltungsformat für alle Dresden\*innen jeglicher Herkunft.

Ebenfalls im Angebot sind jede Spielzeit etwa 10 – 12 Spielclubs, die Interessierten die Möglichkeit bieten, wöchentlich Theater zu spielen und von rund 200 Teilnehmenden wahrgenommen werden können, ohne einen Auswahlworkshop zu absolvieren. Am Ende präsentieren die B:Clubs zwei bis drei Vorstellungen als Ergebnis ihrer längeren Auseinandersetzung mit einem Thema oder einer künstlerischen Form. In der Regel steht das gemeinsame Entwickeln von Text und Szenen im Mittelpunkt; wenn mit einem konkreten Text gearbeitet wird, dann höchstens als Material.

Sowohl die Inszenierungen als auch die Spielclubs an der Bürger:Bühne sind ein Angebot an die Stadtgesellschaft zur kulturellen und politischen Teilhabe. Dabei spielen der pädagogische Aspekt und das soziale Lernen der Teilnehmenden zwar immer eine Rolle, im Vordergrund steht aber jeweils die künstlerische Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Fragestellung oder einem Stoff, die dann öffentlich gezeigt wird.

Der Aspekt der politischen Bildungsarbeit ist somit ein immanenter, da sich die Bürger:Bühne als Plattform demokratischer als auch künstlerischer Prozesse sieht und die Grundannahme ist, dass durch eine künstlerische Auseinandersetzung immer auch ein politischer oder sozialer Lernprozess einhergeht, auch wenn er nicht ausdrücklich benannt ist oder als didaktisches Ziel formuliert wird.

Ich selbst arbeite seit 2010 als freie Theatermacherin an der Bürger:Bühne und habe dort seitdem zehn Clubs geleitet und inszeniert. Darunter waren sowohl Clubs mit Jugendlichen wie auch generationsübergreifende; thematisch ging es u.a. um Gender (Club der hellblau-rosa Bürger\*innen), um Big Data (Club der informierten Bürger\*innen) und um Väter (Wir. Telemach – eine Stückentwicklung nach der Odyssee). Seit 2015 arbeite ich verstärkt mit interkulturellen Gruppen und versuche, Themen zu finden und zu bearbeiten, bei denen alle Teilnehmenden als Expert\*innen ihres eigenen Lebens ihre Erfahrungen und Kenntnisse einbringen können, so z.B. der Club der vielsprachigen Bürger, der Club der tragisch liebenden Bürger (von Hollywood bis Bollywood) und der B:Club Familienbande.

Dieser Austausch und das Voneinander-Lernen auf Augenhöhe macht deutlich, wie bereichernd eine diverse Gesellschaft für alle sein kann und dass Integration nicht nur in eine Richtung funktioniert. Diese Erkenntnis zu fördern, erhoffe ich mir von dieser Theaterarbeit, sowohl in Bezug auf die Teilnehmenden wie auch aufs Publikum. Auch kann die Form bzw. die Inszenierung es schaffen, dass ursprünglich persönliche und individuelle Geschichten durch ihre Anordnung und Verflechtung ihre gesellschaftliche Komponente aufzeigen. In beidem sehe ich Aspekte der politischen Bildung.

#### Das Pilotprojekt

#### Die Auswahl des Themas

Der B:Club Zahlendreher sollte als Pilotprojekt bereits in der Spielzeit 2020/21 stattfinden, musste aber aufgrund der Einschränkungen in Kulturinstitutionen durch Covid um eine Spielzeit verschoben werden. Auch sollte die Premiere eigentlich im März 2022 stattfinden und wurde noch einmal auf Mai verschoben. Wir sind also zum jetzigen Zeitpunkt, März 2022, noch mitten im Probenprozess.

Mir war von Anfang an klar, dass ich mit einem möglichst diversen Club arbeiten wollte, sowohl was das Alter als auch was die Herkunft der Teilnehmenden anging. Als Titel "Zahlendreher" wählte ich diesmal kein inhaltliches Thema, sondern eher einen formalen Rechercheansatz: Welche Geschichten stecken hinter den Zahlen in unserem Leben? Welche Zahlen haben eine Bedeutung für uns persönlich, für uns als Gruppe und für uns als Gesellschaft? Dieser Ansatz ließ



inhaltlich noch viel Spielraum für die Gruppe, ob das Interesse eher bei persönlichen Geschichten oder bei politischen Zusammenhängen liegen würde; gleichzeitig bot er mir viel Material für Spiel-, Recherche- und Improvisationsaufgaben.

Dazu kam, dass es im Rahmen des Erasmusprojektes um Evaluation und ums Messen gehen sollte und ich mir im Vorfeld, ohne dass die Methodik zur Evaluation schon entschieden war, erhoffte, das Thema Zahlen und Statistiken als Kategorien des Messens sowohl künstlerisch als auch in der Auswertung verwenden zu können.

#### Die Gruppe/Auswahl der Teilnehmer\*innen

Die Bürger:Bühne ist seit ihrer Gründung darum bemüht, sehr unterschiedliche Bevölkerungsgruppen zur Teilnahme und Teilhabe einzuladen. Spätestens seit der Gründung des Montagscafés 2015 liegt ein besonderer Fokus auch auf Dresdner Bürger\*innen mit Migrations- oder Fluchtgeschichte. Trotzdem ist die Diversität in der Bürger:Bühne kein Selbstläufer. Aus langjähriger Erfahrung weiß ich, dass die normalen Kanäle der Bewerbung eines Spielclubs (Website, Newsletter, Infotreffen zur Vorstellung der B:Clubs) nicht ausreichen, um eine wirklich diverse Gruppe aufbauen zu können, selbst wenn es dort explizit betont wird. Hier braucht es zusätzliche Kanäle.

Normalerweise melden sich für einen Club immer viel mehr Interessent\*innen an als teilnehmen können. Mein Vorgehen ist üblicherweise, dass ich mindestens ein Drittel bis möglichst die Hälfte der Plätze zunächst freihalte und versuche, Teilnehmende über eine direkte Ansprache im Montagscafé oder im Rahmen anderer Initiativen zu finden.

So war es auch in diesem Fall, allerdings war der Zeitrahmen für das Akquirieren von Teilnehmer\*innen außerhalb der normalen Bewerbung sehr knapp bemessen.

Aufgrund von Covid-Regeln war eine begrenzte Teilnehmerzahl gesetzt. Der B:Club startete mit zehn Spieler\*innen zwischen 22 und 55 Jahren, ursprünglich aus Syrien, Afghanistan, Finnland und Deutschland, alle seit mindestens 5 Jahren in Deutschland. Zwei Teilnehmer\*innen verließen aus persönlichen bzw. beruflichen Gründen den B:Club innerhalb der ersten Wochen wieder, dafür kam eine weitere Teilnehmerin, ursprünglich aus dem Iran und erst seit 2 Jahren in Deutschland lebend dazu.

Die Erwartungen waren recht unterschiedlich. Einige der Teilnehmer\*innen hatten bereits Spielerfahrung in der Bürger:Bühne, die meisten kamen zum ersten Mal und hatten vor allem Interesse zu spielen oder auch, Leute kennenzulernen, wieder andere waren interessiert wegen der Sprache.

Der überwiegende Teil der Teilnehmer\*innen ist zwischen 25 und 35 Jahren alt und fast alle studieren oder haben einen Studienabschluss. Drei der Teilnehmenden stellten während der ersten Wochen fest, dass sie in verschiedenen Funktionen an der Uniklinik arbeiteten. Die Diversität der Gruppe ist also nicht auf allen Ebenen gegeben.

Dies, so wie auch die vergleichsweise kleine Gruppengröße hat einen deutlichen Einfluss auf die Probenarbeit. Dazu kommen starke Änderungen in Ablauf und Kommunikation durch die veränderte Situation durch die Covid-Maßnahmen:

#### COVID

Die Maßnahmen, die aufgrund der Corona-Pandemie gesetzlich und vom Theater vorgegeben waren, hatten und haben einen erheblichen Einfluss auf den Verlauf der Probenarbeit: Angefangen von der Gruppengröße, sonst um die 20, in diesem Club nur zehn Personen, der zeitliche Gesamtrahmen, Premiere war ursprünglich im März 2022 geplant, findet nun tatsächlich erst im Mai 2022 statt, die Zeitspanne von acht Wochen, in der wegen des Teillockdowns nur Online-Proben stattfinden konnten und nicht zuletzt die Auflagen in den analogen Proben, die besagen, dass Gesamtproben nur im Sitzkreis ohne Bewegung stattfinden durften, verändern den gesamten Prozess. Ein geplantes Probenwochenende musste ausfallen, ein zweites fand statt mit neun nur mit fünf Teilnehmenden statt. Eine Teilnehmerin konnte, weil sie nicht geimpft war, über drei Monate lang nicht, bzw. nur an den Online-Treffen teilnehmen.

Meine Arbeitsweise ist ebenfalls eine andere: Zwar trugen auch in bisherigen Produktionen die Teilnehmenden immer maßgeblich zu den Inhalten bei, durch Improvisationen, Assoziationsübungen, auch teilweise durch Textarbeit oder Fragebögen, aber durch die vielen Proben über Zoom oder im Sitzkreis sprachen und diskutieren wir sehr viel mehr gemeinsam über das Konzept, über mögliche Themen und Szenen, als es sonst der Fall gewesen wäre.

Interessanterweise scheinen die Einschränkungen die Gruppe stärker zusammenzuschweißen. Ideen, wie z.B. den vereinbarten Probentag, statt ihn wegen der Covid-Regeln ausfallen zu lassen, in eine thematische Stadtrally in kleinen Gruppen umzuwandeln oder eine Einladung zum privaten Lagerfeuer statt Probe, kamen spontan aus der Gruppe. Es gibt ein gemeinsames Padlet mit thematischen Sammlungen und es gab einen Online-Adventskalender, von meinem Regieassistenten vorgeschlagen und betreut, in dem täglich eine Frage oder Aufgabe zum Thema "Zahlen" gestellt wurde.

Die Schwierigkeiten und Herausforderungen, einen "normalen" Probenablauf herzustellen, scheint bei den Teilnehmer\*innen zu bewirken, sich stärker verantwortlich zu fühlen, die Gruppe war sehr schnell vertraut miteinander und von Anfang an zuverlässig, respektvoll und solidarisch z.B. auch mit der ungeimpften Teilnehmerin.

Ob dies nun tatsächlich an den Covid-Schwierigkeiten liegt, an der kleinen Gruppengröße oder einfach an der Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.



#### **Prozess**

#### Rahmenbedingungen

Die Proben finden wöchentlich von Anfang Oktober bis Anfang Mai statt und dauern jeweils 2½ Stunden. Zwischen Ende November und Mitte Januar hatten wir sechs online-Treffen, die zum Teil in der Gesamtgruppe, zum Teil in kleineren Arbeitsgruppen stattfanden. Ab Mitte Januar konnten wir uns wieder analog treffen, allerdings unter starken Beschränkungen, was Abstand und Anzahl der aktiven Spieler\*innen angeht, sowie einem hohen Krankenstand.

Das Team besteht aus meinem Assistenten und mir. Mein Assistent übernahm ab Februar das Warm-up für die Gruppe, daneben springt er oft als Spieler ein, wenn jemand fehlt. Konzeption, Probenvorbereitung, Dramaturgie und Inszenierung liegen bei mir. Der für die Ausstattung unseres Clubs zuständige Bühnenbildassistent kann aus Planungsgründen erst Anfang April zu uns stoßen.

#### Struktur der Proben/ des Probenprozesses

Der Ablauf einer Probe besteht grob aus vier Teilen, wobei sich im Verlauf des Prozesses deren Gewichtung verändert:

- Warm Up: Spiele und Bewegungsübungen zum Ankommen aus dem Alltag, zum Namen- und Teilnehmer-Kennenlernen, zur k\u00f6rperlichen und Stimmaufw\u00e4rmung
- 2. Improvisation: Erproben verschiedener Improvisations- und Choreographie-Methoden zum Erlernen und Training von theatralen Fähigkeiten wie Präsenz, Fokus, Bewegung, Rhythmus und Beobachtung und Feedback von außen, zum Teil als Vorbereitung, um sie in Szenen zu verwenden.
- Recherche: Generieren von Material zu bestimmten Fragestellungen und Aufgaben durch verschiedene Methoden: Sammeln in Gruppenarbeit, Entwickeln kurzer Szenen zu einem Thema in Kleingruppen, Fragebögen etc.
- 4. Inszenierung: Umsetzung für die Bühne, feststehende Besetzung, Entwickeln und Inszenieren des konkreten Texts und Ablaufs, wiederholbare Festlegungen.

Die Teile 1 – 3, Warm-Up, Improvisation und Recherche sind von Anfang an Bestandteil der Proben. In den ersten Wochen nehmen Warm-Up und Improvisation noch einen etwas größeren Raum ein, da die Teilnehmer\*innen sich und ihr Zusammenspiel erst noch kennenlernen müssen, dann verschiebt sich der Schwerpunkt tendenziell in Richtung Recherche. Im B:Club Zahlendreher hatten wir hier die Phase der Online-Proben, das brachte mit sich, dass die Recherche weniger spielerisch und dafür mehr im Gespräch stattfand.

Anfang Februar, seitdem wir uns wieder in Präsenz treffen konnten, begann die Phase der Inszenierung.

## Das Konzept

Zahlen spielen eine große Rolle in unserem Leben. Postleitzahl, Schuhgröße, Steuernummer. Das klingt erstmal langweilig. Aber hinter so mancher Zahl stecken viele Geschichten und eine Menge Leben. Und so manches Tortendiagramm bringt grundsätzliche Fragen, Ungerechtigkeiten oder einfach nur absurde Zustände besser auf den Punkt als lange Abhandlungen.

Bist du Einzelkind oder hast du acht Geschwister? Wie oft warst du schon verliebt? Und wie viele Tage hält das durchschnittlich an? Wohnst du in deiner Geburtsstadt oder Tausende Kilometer davon entfernt? Welche Summe hast du auf deinem Konto und steht die in einem Verhältnis zu deinem Glücklichsein? Wie viele Sekunden lebst du schon, wie viele noch und wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass das stimmt? Was sagt Graf Zahl dazu? Und was hat es mit "42" auf sich, der Antwort auf die große Frage nach dem Leben, dem Universum und dem ganzen Rest? In diesem interkulturellen Club wollen wir uns von Zahlen inspirieren lassen. Und ihnen ihre Geschichten abringen. Gerne in allen verfügbaren Sprachen. Mathematische Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.

Unter diesem Ankündigungstext startete der B:Club Zahlendreher. Meine Grundannahme war, dass auch bei einem so abstrakten Thema (fast mehr einer Form als einem Thema) persönliche wie gesellschaftliche Themen entstehen würden, wenn man aufmerksam und zur richtigen Zeit die richtigen Fragen stellt.

Am Anfang gibt es nur eine Reihe von Fragen, die wir uns stellen und Aufgabenstellungen, die wir ausprobieren, daraus ergeben sich von selbst inhaltliche Schwerpunkte, manche davon verschwinden nach dem Ausprobieren wieder, andere entwickeln sich weiter und werden am Ende ausgebaut zu wiederholbaren Spielszenen.

Zur Veranschaulichung hier einige Beispiele:

## Zahlen mit persönlicher Bedeutung

Dieses Spiel funktioniert zunächst ähnlich wie das Lexikonspiel, allerdings mit Zahlen: Ein\*e Spieler\*in notiert auf einem Zettel eine Zahl, die eine bestimmte Bedeutung für sein/ihr Leben hat, ohne Kontext, ohne Maßeinheit o.ä. und zeigt sie den anderen. Alle schreiben auf einen eigenen Zettel eine Frage an die Person, auf die die Zahl die Antwort sein könnte, die Person selbst auch. Daraufhin liest sie selbst alle Fragen vor und beantwortet sie mit der Zahl und ggf. der passenden Maßeinheit. Wichtig ist, alle Fragen gleichermaßen ernst zu nehmen und zu beantworten. Die anderen raten, welches wohl die ursprüngliche Frage des Spielers/der Spielerin war.



Wir spielten dieses Spiel zweimal, analog wie auch digital, zum ersten Mal zum Kennenlernen in der ersten Probe, zum zweiten Mal Wochen später, als die Teilnehmer\*innen sich schon gut kannten. Mehr noch als die Geschichten waren die Fragen der anderen beim zweiten Mal deutlich persönlicher.

Erst nur als Spiel eingeführt, hatte diese Übung so viel Potenzial, dass wir sie auch szenisch für die Bühne weiterentwickelten: Neben den persönlichen Geschichten, die hier erzählt werden, wird dabei immer auch die Fantasie angestoßen, welche und wie viele andere Geschichten ebenfalls möglich und denkbar wären. Zum anderen geht es natürlich immer auch direkt um eine Zuschreibung dem anderen gegenüber. Manchmal liegen empathisches Einfühlen und Vorurteil sehr nah beieinander, diese Erkenntnis wird sich vermutlich auch beim Publikum einstellen.

#### Überlagernde Zeitstrahlen

Jede\*r überlegt sich drei wichtige Ereignisse aus seinem/ ihren Leben und das dazugehörige Datum. Der Zeitstrahl wird gemeinsam abgeschritten, die Ereignisse in Stopps kurz erzählt, während die Zeit weiterläuft, die Geschehnisse überlagern sich. Während eine in die Schule kommt, beginnt bei dem anderen der Krieg, die dritte macht eine große Reise.

#### Statistik der Gruppe

Statistik war von Anfang an ein wichtiges Thema in unserer Arbeit. Wir sammelten in Kleingruppen verschiedene Fragen und beantworteten sie anonym. Daraus entstand eine Statistik der Zahlendreher, mit zum Teil ganz klassischen Fragen nach Kindern, Wohnort, Sprachkenntnissen, anderen persönlicheren oder welchen nach eigener Einschätzung (Zu wie viel Prozent fühlst du dich weiblich?) oder auch mit absurden Fragen.

Die Ergebnisse verwenden wir für eine Szene für die Bühne. Sie spielt vor allem auch mit dem Voyeurismus beim Zuschauer; man stellt sich automatisch die Frage, wer wohl welche Antwort gegeben hat und stellt Vermutungen an, die auf äußerliche Zuschreibungen beruhen.

#### Zählen mit den Fingern

Auch dies war zunächst ein Spiel, das wir während der Online-Phase über Zoom spielten, eine Art Domino: Auf Kommando zeigen alle Mitspieler\*innen eine Zahl von 0 bis 10 mit den Fingern, bei Zahlen, die doppelt oder mehrfach auftreten, müssen die jeweiligen Spieler\*innen gemeinsam zu dieser Zahl improvisieren.

Dabei fiel auf, dass wir alle intuitiv aber zum Teil unterschiedlich mit den Fingern zählen. Wir recherchierten weiter, bei Bekannten und im Netz und entwickelten daraus eine Hand-Choreografie mit neun unterschiedlichen Arten, von 0 bis 10 zu zählen

#### Statistik III – Zahlendreher in Zeiten von Corona

Das Thema Gruppengröße/Anzahl von möglichen Spieler\*innen pro Kubikmeter im Probenraum begegnet uns in Form von Covid-Regeln sowohl für die Probenorganisation wie auch als Personenbeschränkung für die Bühne. Dieser Regelkatalog inspirierte uns zu einer Choreografie

Weitere thematische Schwerpunkte bzw. Recherche zu Szenen entstehen weniger spielerisch, sondern eher in Kleingruppengesprächen während unserer Online-Probenphase.

- Kann man Emotionen in Zahlen messen?
- Die Geschichte von indischen/römischen/arabischen Zahlen
- Vergleich und Vermessung von K\u00f6rpern und Lebensumst\u00e4nden
- Zahlen in der Musik
- Zahlencodes

## Aspekte politischer Bildung

#### Perspektivwechsel und Empathie

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen entsteht manchmal geplant, aber in vielen Fällen auch ganz nebenbei. Mein Hauptziel war ja, durch die Diversität von Erfahrungshintergründen und Kenntnissen einen Austausch sowie auch einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und damit gegenseitiges Verständnis und Empathie zu stärken, sowohl innerhalb der Gruppe als auch später beim Publikum. Dies funktioniert am besten in Situationen, in denen persönliche Erfahrungen geteilt werden, z.B. in den Geschichten zur Bedeutung einer selbstgewählten Zahl: Hierbei geht es beispielsweise um den persischen Kalender und das Problem, hier in Deutschland alle wichtigen Daten immer erst umrechnen zu müssen, um ein russisches Schwimmbad in der syrischen Heimatstadt, dessen Spinde nur die russischen Nummern trugen, um entscheidende medizinische Messwerte, die den Alltag bestimmen oder um die wiederholten erfolglosen Versuche, auf der Flucht aus Syrien die 12.Klasse und damit das Abitur zu machen

Diese Erzählungen bewirken jedes Mal ein sehr interessiertes Zuhören und empathisches Nachfragen bei den anderen Teilnehmer\*innen. Desgleichen passiert auch in verschiedenen Improvisationsübungen oder daraus resultierenden Gesprächen in der Pause:

Beim "Gruppenbarometer", einer Übung in der sich die Teilnehmenden auf einer gedachten Skala zu verschiedenen Aussagen positionieren, kam z.B. die Frage auf, ob die unterschiedlichen Positionen zu "Ich habe Angst vor der Zukunft" in Verbin-



dung mit dem Alter stehen würden, aus der Aussage "Ich fühle mich privilegiert", entspann sich ein Gespräch über Privilegien im Allgemeinen und die sehr unterschiedlichen Positionen zur Aussage "Ich würde, wenn ich könnte, meine Vergangenheit ändern" führte zur Frage nach dem Unterschied von Schwierigkeiten in einem größtenteils selbstbestimmten Leben und denen in einem unter fremdbestimmten Umständen.

Es gab Gespräche über den Begriff Heimat, das Gefühl, zwischen zwei Stühlen zu sitzen und nirgendwo mehr dazuzugehören, über Rassismuserfahrungen, über Anpassung, die ganz automatisch passiert.

Manche dieser Themen werden aufgegriffen und szenisch weiterentwickelt, andere bleiben als kurzes Gespräch in der Gruppe. Basis für all dies ist ein großes Vertrauen der Teilnehmenden untereinander und mir und meinem Assistenten gegenüber. Ich versuche, die Kommunikations- und Arbeitsprozesse immer sehr transparent zu halten, so dass jeder immer selbst in der Hand hat, welche persönlichen Informationen anonym bleiben sollen, welche in der Gruppe geteilt und welche auch vor Publikum erzählt werden können.

Ein Beispiel für den sehr respektvollen Umgang miteinander war, als eine Teilnehmerin im Zeitstrahl erzählte, dass sie mit 13 beinahe gestorben sei. Ein Mitspieler stellte ihr die Frage: Darf ich fragen, was da passiert ist? Und sie antwortete ganz selbstbewusst: Nein, die Details möchte ich nicht erzählen. Dabei blieb es dann.

# **Empowerment, Inszenierung und Publikum**

Jede Geschichte und jede Erfahrung ist es wert, erzählt zu werden. Schon in der ersten Runde der persönlichen Geschichten wurde das deutlich, obgleich es zunächst nur ein Spiel war ohne Gedanken daran, diese Geschichten auch öffentlich zu erzählen. Beim zweiten Mal, einige Wochen später, war dann bereits klar, dass wir die Geschichten auch als Material für eine Szene verwenden wollten. Die Entscheidung, ob sie auf der Bühne ihre eigene Geschichte erzählen wollten, blieb weiterhin bei jedem/ jeder einzelnen; am Ende entschieden sich alle dafür.

Für die Inszenierung stellt sich hier nun vor allem die Aufgabe, die Geschichten wiederholbar zu machen, ohne dass die Unmittelbarkeit des ersten spontanen Erzählens verloren geht.

Jeder und alles kann Teil einer performativen Situation sein, der Performende, das Publikum und der Zufall. Diese Erfahrung machen die Teilnehmer\*innen in vielen Momenten während der Proben. Bei zahlreichen Übungen und Improvisationen teile ich die Gruppe in Spieler\*innen und Zuschauer?innen und sie geben jeweils aus ihrer Position ein Feedback.

So wird schnell deutlich, wie viel an Wahrnehmung und Interpretation allein im Kopf des Zuschauenden entsteht. Auch ist es passiert, dass jemand, der z.B. nur von außen die Zeit hineingab als Teil des Bühnengeschehens wahrgenommen wurde.

Das Interesse, das Publikum in irgendeiner Form als aktiven Part mit einzubeziehen, entstand daher schon ziemlich früh, auch die Idee, die Zuschauer\*innen unter verschiedenen Fragestellungen zu zählen und äquivalent zur Statistik der Zahlendreher auch eine Statistik des Publikums zu erstellen.

Subtiler, aber auch deutlich beteiligt ist das Publikum in der Statistikszene über die Spieler\*innen: Diese stehen frontal in einer Reihe und es wird beispielsweise erzählt: Drei von uns haben schon mal betrogen. Eine Person von uns wäre bereit, 1000 € für Schönheits-OPs auszugeben etc. Dass diese Szene stark mit dem Voyeurismus und mit äußerlichen Zuschreibungen des Publikums arbeitet, war beim Proben Thema, die Spieler\*innen sind sich dessen bewusst.

Das Wissen um szenische Wirkungen und theatrale Tools und Methoden sowie das Selbstbewusstsein, sich mit dem eigenen Körper und mit persönlichen Geschichten vor ein Publikum zu stellen, sind weitere Aspekte von politischer Bildung (Citizenship Education), die im Rahmen eines Spielclub-Projektes ihren Raum haben.

## Die Rolle der Spielleiterin

Die Grundannahme, dass wir uns in einer Spielclub-Produktion an einem Thema, Stoff oder einer Form abarbeiten, dass wir mit Fragen beginnen, den Prozess grundsätzlich als Forschung verstehen und dabei lernen wollen, bringt mit sich, dass wir alle, die Teilnehmerinnen wie auch wir als Team gleichermaßen und auf Augenhöhe zum Inhalt beitragen. Ich als Spielleiterin lasse mich sehr gern überraschen von Vorschlägen oder Inhalten der Spielerinnen und integriere sie in den Probenprozess.

Dies funktioniert von Gruppe zu Gruppe in unterschiedlichem Maße. Im B:Club Zahlendreher gab und gibt es vergleichsweise viel Input und Ideen von Seiten der Teilnehmerinnen. Ein besonderer Moment für mich als Spielleiterin war, als in Zeiten, in denen wir uns nur online treffen durften, aus der Gruppe der Vorschlag kam, einen langfristig geplanten Intensivprobentag nicht auf Zoom zu machen oder ausfallen zu lassen, sondern gemeinsam eine thematische Stadtteilrally zu planen und durchzuführen, was wir dann auch taten. Die Rally endete mit einem gemeinsamen Treffen am Lagerfeuer in meinem Garten, was auch zeigt, wie fließend die Grenze zwischen beruflichem und privatem Kontakt zwischen mir und den Teilnehmer\*innen ist.



Andererseits wurde das Grundthema des Clubs bereits zu Beginn von mir vorgegeben; ich bin für die Probenplanung und -anleitung verantwortlich und bereits durch die Auswahl der Übungen und Fragen lenke ich den Prozess in einem gewissen Maße.

In der Phase der Inszenierung verschiebt sich die Gewichtung noch einmal. Hier sehe ich es als meine Aufgabe als Regisseurin und Theater-Professionelle, die künstlerische Umsetzung der Inhalte ganz bewusst zu gestalten, zu verdichten und zu fokussieren und damit auch den Spieler\*innen einen Einblick zu geben, wie man einen Inhalt performativ oder theatral umsetzen kann und welchen Effekt man damit erzielt. Hierbei sehe ich mich tatsächlich in der Rolle der Anleiterin, die in der Inszenierung Vorgaben macht. Das gleiche gilt auch für die Auswahl der Szenen und den dramaturgischen Ablauf.

#### **Evaluation**

Dass im Rahmen eines Spielclub-Projektes Prozesse politischer Bildung wie Teilhabe, Einnahme von neuen Perspektiven, Empowerment und Stärkung von Empathie ablaufen, daran besteht kein Zweifel, doch lassen sich tatsächlich Veränderungen messen? Die Teilnehmenden bringen bereits viel Erfahrung und Kompetenz mit, sie stecken in verschiedensten Lebenszusammenhängen, die sie prägen und beeinflussen. Grundsätzliche Veränderungen, die sich direkt auf die Arbeit im Spielclub zurückführen lassen, sind tatsächlich schwer zu messen. Vermutlich müssten die einzelnen Teilnehmer?innen schon länger im Vorfeld und auch nach Ende des Projekts begleitet und immer wieder befragt werden und zwar bevorzugt von externen Personen, die nicht selbst in den Probenprozess involviert sind. Dies konnten wir nicht leisten.

Wir probierten in der Clubarbeit einige nichtwissenschaftliche, eher spielerische Methoden der Messung aus:

In jeder Probe gibt zum Check-In und zum Check-Out eine Art Stimmungsbarometer, ein großes Wasserglas, in das jede\*r Teilnehmer\*in beim Ankommen mit einer Pipette drei Tropfen Farbe, je nach Stimmung blau (eher negativ) oder rot (eher positiv) oder eine Mischung aus beiden tropft. Das Gleiche beim Fortgehen. Stellt man die Gläser nebeneinander, so sieht man, dass graduell unterschiedlich, aber durchgehend in jeder Probe die Farbe zum Schluss stärker ins Rote geht als zu Beginn.

Auch gibt es verschiedene Übungen und Spiele, die darauf beruhen, sich zu bestimmten Aussagen auf einer Skala von 0-10 zu positionieren. Diese verwenden wir allerdings weniger als quantitative oder qualitative Messmethode, sondern eher als Gesprächsanlass zu bestimmten Themen und Fragen. Auch entwickelten wir daraus eine Szene, in der das Publikum aufgefordert wird, sich ebenfalls zu positionieren und in der die Frage gestellt wird, ob man Gefühle und Befindlichkeiten wirklich messen kann

# Prozessanalyse als Evaluierungsinstrument für communitybasiertes Theater

Für unsere Untersuchung im Rahmen des Erasmus-Projekts entschieden wir uns für die Prozessanalyse, eine Methode, die darin besteht, den Arbeitsprozess zu beobachten und zu beschreiben. Mittel dafür ist das detaillierte Führen eines Probentagebuches.

Mir ist es vor allem ein Anliegen, so zu arbeiten wie auch sonst und nicht durch die Fragestellungen meine Arbeitsweise zu verändern. Auch in allen vorangehenden Produktionen bestand der Prozess schon zu einem großen Teil aus dem Beobachten und Weiterentwickeln von Impulsen der Teilnehmenden. Durch das Führen des Tagebuches ist diese Beobachtung allerdings detaillierter und strukturierter geworden. Mir hilft es vor allem dabei, mir kleine Begebenheiten oder Gespräche, die nicht in direktem Zusammenhang mit der szenischen Arbeit standen, bewusst zu machen; auch, Situationen besser in Erinnerung zu behalten und noch nach Wochen oder Monaten wieder abrufen zu können.

## Schlussfolgerung

Aspekte der politischen Bildung im Rahmen des Pilotprojekts "Zahlendreher" lassen sich, wie man in der Auswertung der Prozessanalyse sehen kann, beobachten und beschreiben, sie zu messen und damit quantitativ vergleichbar zu machen, stellte sich jedoch als äußerst schwierig heraus.

Zum jetzigen Zeitpunkt ist der Arbeitsprozess mit dem B:Club Zahlendreher noch nicht abgeschlossen, Doch schon jetzt lässt sich deutlich beobachten, dass die Arbeit in dieser Gruppe eine besondere war und ist: Die Teilnehmer\*innen sind äußerst reflektiert und verantwortungsbewusst, es herrscht ein hohes Maß an Vertrauen und Verlässlichkeit untereinander, aber auch in Bezug auf den Arbeitsprozess und das Endergebnis. Dies ist zwar auch in anderen Produktionen tendenziell der Fall, fällt mir aber in dieser Gruppe als besonders stark auf.

Dies mag unterschiedliche Gründe haben. Die kleinere Gruppengröße befördert mit Sicherheit diesen Effekt. Auch die Umstände durch Covid, die ja das Arbeiten eigentlich erschweren, könnten der Grund für besonderen Zusammenhalt und Verantwortungsbewusstsein sein. Die dritte Möglichkeit wäre, dass meine erhöhte Aufmerksamkeit der Gruppe und einzelnen gegenüber aufgrund der Beobachtung und der Reflexion durch die Prozessanalyse doch einen merkbaren Effekt hat.

Es liegen noch etwa ein Monat Proben, Endproben und die Vorstellungen vor uns. Auch in dieser Zeit werden noch viele Erfahrungen in Bezug auf Theater und politische Bildung gemacht werden.









# Bergen Borgerscene

## Vibeke Flesland Havre, Hjordis M. Steinsvik

Das erste Mal, als ich Laiendarsteller\*innen auf die Bühne holte, war im Jahr 2011, als ich ein Stück mit dem Titel "The End - a Gentle Reminder" kreierte. Die Inszenierung des Stücks fand in Os statt, einer kleinen Stadt außerhalb Bergens. Ich beschloss, den örtlichen Männerchor dazu einzuladen, an der Inszenierung teilzunehmen. Dies tat ich zum einen, um die Inszenierung in der örtlichen Gesellschaft zu verankern, und zum anderen als künstlerische Entscheidung. Die Normalität der Chormitglieder und ihrer Stimmen hat einen besonderen Nerv getroffen.

Im Ergebnis konnten wir die Kluft zwischen dem Publikum und den Darsteller\*innen aufheben und mit einem Balanceakt an der Grenze zwischen Fiktion und Realität einen verstörend realen szenischen Ausdruck finden. Wir beobachteten außerdem eine große Wirkung auf das Publikum. Und da die Freund\*innen und Verwandte der Darsteller\*innen zu uns kamen, um das Stück zu sehen, zogen wir ein neues Publikum an, das noch nie im Theater gewesen war. Dies war der Beginn meiner Arbeit mit dem Community-Based Theatre.

Vibeke Flesland Havre

## Der Anfang:

Im Jahr 2014 lud Anders Beyer, Direktor des internationalen Festivals *Festspillene i Bergen*, die Künstlerin und Theaterregisseurin Vibeke Flesland Havre dazu ein, eine Bergener "Bürgerbühne" zu etablieren. Beyer ließ sich in seinem Vorhaben von der Dresdner Bürgerbühne sowie dem dänischen *Borger Theater* ("Bürgertheater") inspirieren.

Havre besuchte im Mai 2014 das Bürgerbühnenfestival in Dresden, um Recherche zu betreiben. Außerdem wohnte sie einer Vielzahl von Bürgerbühne-Aufführungen in verschiedenen Städten bei und führte Gespräche mit vielen unterschiedlichen Theaterfachleuten, Dramaturginnen und Darstellerinnen aus Deutschland und Dänemark. Die Arbeit von Miriam Tscholl, der Gründerin der Dresdner Bürgerbühne, ist eine große Inspirationsquelle für das Bergener Modell.

Ende Mai 2014 installierte sich Havre in einem kleinen Wohnwagen auf dem zentralen Platz in der Innenstadt Bergens und lud Passanten ein, eine Geschichte zu erzählen. Sie bekamen eine kostenlose Tasse Kaffee, wenn sie eine Geschichte aus ihrem eigenen Leben erzählten. Der Slogan für diese Intervention lautete Jeder hat eine Geschichte zu erzählen! Während die Gespräche außerhalb des Wohnwagens eher zwanglos waren, wurden die im Inneren des Wagens erzählten

Geschichten von Havre gefilmt und gespeichert. Dies war die Geburtsstunde von Folkets Festspillscene (später umbenannt in *Bergen Borgerscene*). Im Jahr darauf wurde die Zusammenarbeit mit einigen der Geschichtenerzähler\*innen aus dem Wohnwagen fortgeführt, und 2015 präsentierte Havre eine Performance, die auf ihren Geschichten basierte: *Once Upon a Human Being* (DNS/FiB 2015).

Im Herbst 2014 bzw. im Frühjahr 2015 war Havre auch in Århus, Ålborg und Kopenhagen, um sich über verschiedene Praktiken des modernen Bürgertheaters zu informieren. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse und ihrer eigenen Arbeit in Bergen erstellte sie ein Manifest für die Arbeit der Bergen Borgerscene:

Das Manifest der Bergen Borgerscene

- 1. Ziel des Projekts ist es, **relevantes** und **ansprechendes** Theater zu schaffen, das auf den Geschichten, Gedanken, Ängsten, Hoffnungen, Träumen und Ideen der Menschen basiert. Auf diese Weise hoffen wir, den Zeitgeist zu treffen und Theater auf eine neue und inspirierende Weise zu schaffen.
- 2. Die Geschichtenerzähler\*innen nehmen an dem kreativen Prozess der Inszenierung teil. Einige von ihnen sind auch selbst auf der Bühne präsent.
- Die Geschichtenerzähler\*innen sind "Alltagsexpert\*innen". Sie stehen auf der Bühne nicht als Schauspieler\*innen, sondern als authentische Menschen.
- 4. Indem wir echte Menschen auf die Bühne bringen, kultivieren wir einen neuen künstlerischen Ausdruck. Wir sind auf der Suche nach der Wahrheit und wollen daher einen rohen und ungeschliffenen Ausdruck sowie eine natürliche Sprechweise kultivieren.
- 5. Indem wir echte Menschen auf die Bühne bringen, heben wir auch die Kluft zwischen dem Publikum und den Darsteller\*innen auf. So verändert sich die Art und Weise, wie das Publikum mit der Aufführung interagiert und darauf reagiert. Wir wollen die Beziehung zwischen der Bühne und dem Publikum kritisch hinterfragen und auf diese Weise neue szenische Ausdrucksformen entwickeln.
- 6. Wir ermutigen die Geschichtenerzählerinnen dazu, angstfrei zu sprechen und urteilsfrei zuzuhören. Während der Entstehung einer Inszenierung bauen wir das Selbstvertrauen und die Fähigkeiten jedes/jeder Einzelnen auf, so dass er sie auf seine/ihre eigene, einzigartige Art und Weise vor einer großen Gruppe von Menschen sprechen kann. Auf diese Weise hoffen wir, das Publikum dazu zu ermutigen, ebenfalls seine Meinung zu äußern und vorurteilsfrei zuzuhören. Dies gehört zu dem, was wir "die demokratische Verantwortung des Theaters" nennen.
- 7. Wir hoffen, dass die Ermutigung der Menschen zur Erhebung ihrer Stimme in eine aktive **Demokratie** mündet.



- 8. Die Geschichtenerzähler\*innen müssen keine Theatererfahrung besitzen. Wichtig ist, dass sie **teamfähig sind** und einen anspruchsvollen, persönlichen Prozess durchlaufen. Um dies zu gewährleisten, veranstalten wir zunächst eine **Reihe von Storytelling-Workshops**. Diese sind kostenlos und für alle Menschen offen. Nach dieser ersten Phase rekrutieren wir eine Gruppe von Menschen für die Inszenierung.
- 9. Der Rahmen für die Inszenierung ist auf allen Ebenen **professionell**. Dies soll einen **hohen künstlerischen Wert** gewährleisten und ein **sicheres Umfeld für die Geschichtenerzähler\*innen** schaffen.
- 10. Um den künstlerischen Wert des Projekts sicherzustellen, besteht das Kreativteam aus einem/einer Bühnenbildner\*in, einem/einer Lichtdesigner\*in, einem/einer Sounddesignerin, einemeiner Videodesignerin und einemeiner Dramaturgin allesamt Profis mit langjähriger Erfahrung. Wir arbeiten auch mit den anderen Abteilungen des Theaters sowie mit einem/einer Inspizient\*in und einem/einer Produzent\*in zusammen.
- 11. Die Geschichtenerzähler\*innen arbeiten während der Entstehung der Inszenierung eng mit dem künstlerischen Team zusammen. Auf diese Weise werden alle Ebenen der Inszenierung von den Geschichtenerzähler\*innen und ihrer Realität geprägt: das Bildmaterial, die Kostüme, die Bewegungen, die Klanglandschaft und sogar das Thema der Inszenierung stammen von den Geschichtenerzähler\*innen.
- 12. Der Prozess ist für die Teilnehmer\*innen. Die Aufführung ist für das Publikum.
- 13. Zum Schutz der Geschichtenerzähler\*innen und anderer Personen, die an ihren Geschichten beteiligt sind, leitet der/die Regisseur\*in den Prozess mit größter Sorgfalt und unter Berücksichtigung aller **ethischen Bedenken**.
- 14 Die Geschichten bleiben das Eigentum der Geschichtenerzähler\*innen und dürfen nicht ohne die Zustimmung desjeweiligen Erzählers bzw. der jeweiligen Erzählerin verwendet werden.
- 15. Indem wir Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen über ihre Realität sprechen lassen, wollen wir dem Publikum Einblicke geben und neue Perspektiven vermitteln. Dies gehört zu dem, was wir "die soziale Verantwortung des Theaters" nennen.
- 16. Wir wollen ein **neues und vielfältiges Publikum** erreichen. Indem wir Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen in unsere Inszenierungen einbeziehen, gewinnen wir auch ihre Freund\*innen und Verwandte als Publikum. Sehr oft waren diese Gruppen noch nie zuvor im Theater.
- 17. An der Grenze zwischen Fiktion und Realität balancierend hinterfragen wir das bestehende Verständnis davon, was Theater ist und was Theater sein kann. Das Ziel besteht hier darin, neue szenische Ausdrucksformen zu entwickeln.

- 18. Indem wir Geschichten auf künstlerische Weise miteinander verweben, schaffen wir eine **neue**, **andere Geschichte**, die dann den Zuschauer\*innen präsentiert wird. Sie wird auch von den professionellen Künstlerinnen gefärbt, die an dem Prozess beteiligt sind.
- 19. Indem wir Inszenierungen präsentieren, die auf Geschichten aus dem wirklichen Leben beruhen und bei denen echte Menschen auf der Bühne stehen, hoffen wir, das allgemeine Verständnis von Theater zu erweitern.
- 20. Wir wollen das Publikum herausfordern, indem wir neue Verträge zwischen dem Publikum und den Darsteller\*innen schaffen und ein Theater präsentieren, das viel ehrlicher ist als die Art und Weise, wie wir uns im wirklichen Leben präsentieren. Auf diese Weise hoffen wir, einen Beitrag zu einer offeneren Gesellschaft mit mehr Meinungsfreiheit zu leisten.

## Inszenierungen:

2015 wurde die erste Inszenierung von Bergen Borgerscene, Once Upon a Human Being, im Rahmen des internationalen Festivals Festspillene i Bergen (FiB) auf der Bühne des Theaters Den Nationale Scene (DNS) in Bergen uraufgeführt. Im Frühjahr 2016 folgte A Place in the Sun. In den ersten Jahren hieß das Projekt Folkets Festspillscene und war eine Zusammenarbeit zwischen dem FiB und dem DNS. Vibeke Flesland hat seit der Gründung des Projekts im Jahr 2014 die künstlerische Leitung inne, und ab Herbst 2016 übernahm ihr Unternehmen VFH-productions sowohl die finanzielle als auch die praktische und künstlerische Verantwortung. Das Projekt trägt seitdem den Namen Bergen Borgerscene und hat in Zusammenarbeit mit DNS die Stücke Happylife (2017/2018), On the Dole (2019, in Zusammenarbeit mit DNS und FiB), A Counter-Performance, The Family (beide 2021, beide in Zusammenarbeit mit DNS) und in diesem Jahr Quarantine Thoughts (2022, in Zusammenarbeit mit DNS) inszeniert. Alle Inszenierungen wurden vom Publikum sehr gut aufgenommen.

## Storytelling-Workshops:

Menschen haben schon immer Geschichten erzählt. Das Geschichtenerzählen (engl. Storytelling) ist ein wichtiger Teil unseres kulturellen Erbes und ein Instrument zum Verständnis der Gesellschaft, in der wir leben. In einer Welt, die immer vielfältiger wird, ist es wichtig, dass wir den Geschichten der anderen zuhören. Dies fördert die Empathie und erweitert unseren Horizont. Das Geschichtenerzählen bildet die Grundlage der Arbeit von Bergen Borgerscene und wird als Prozess in zwei Teile geteilt: Auf die im Herbst stattfindenden Storytelling-Workshops folgt eine Inszenierung im Frühjahr.



Die Storytelling-Workshops sind nicht nur Mittel, sondern erfüllen auch ihren eigenen Zweck. Sie sind kostenlos, offen für alle und bieten einen Rahmen, in dem Menschen die Möglichkeit haben, Themen zu diskutieren, die ihnen wichtig sind, Geschichten auszutauschen und einander zuzuhören. Die Workshops werden von professionellen Theatermacher\*innen geleitet und sind für die Teilnehmer\*innen sehr inspirierend. Ziel ist es, den Teilnehmer\*innen Einblicke und neue Perspektiven zu vermitteln, während sie gleichzeitig lernen, ihre Meinung zu äußern und respektvoll zuzuhören. Wir ermutigen die Geschichtenerzähler\*innen, angstfrei zu sprechen und urteilsfrei zuzuhören und glauben daran, dass dies eine Voraussetzung für eine aktive Demokratie ist.

Wir wollen eine Vielzahl lokaler Gemeinschaften erreichen und laden verschiedene Menschen ein, an unseren Workshops teilzunehmen. Wir wollen, dass unsere Workshops einen Ort der Begegnung für Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen sind. Indem wir Menschen zusammenbringen, die normalerweise nicht miteinander in Berührung kämen, hoffen wir, Respekt und Verständnis zwischen den Menschen zu schaffen.

Jede Workshop-Reihe zum Thema Storytelling dauert 8 Wochen. Wir treffen uns einmal pro Woche für ein dreistündiges Workshop-Treffen. Die Teilnehmer\*innen dürfen so viele Workshops besuchen, wie sie möchten. Manchmal laden wir externe Moderator\*innen ein und arbeiten mit unterschiedlichen Formaten (z.B. Slam-Poetry, Improvisation, Podcasts, Street-Art, kreatives Schreiben usw.) Auf diese Weise hoffen wir, eine Vielzahl von Menschen anzusprechen und die Teilnehmer\*innen auf unterschiedliche Weise herauszufordern. Wir versuchen, eine sichere und gute Umgebung zu schaffen und arbeiten gleichzeitig mit bzw. an verschiedenen Techniken, die den Teilnehmer\*innen helfen, ihre Meinung zu äußern. Auf diese Weise tragen die Storytelling-Workshops zur politischen Bildung und zur Meinungsfreiheit bei.

# Der Inszenierungsprozess:

Auch wenn die Erzählworkshops ihren eigenen Zweck erfüllen, bilden sie darüber hinaus auch den Ausgangspunkt für den Inszenierungsprozess. Das künstlerische Team nimmt an den Workshops teil und gewinnt Ideen für Themen, Blickwinkel und künstlerische Konzepte für die nächste Inszenierung. Da sie die Geschichtenerzähler\*innen persönlich kennenlernen, können sie auch deren wahres Potenzial genauer einschätzen. Wir tauchen in die Tiefe der Geschichten ein und entwickeln dabei ein Verständnis füreinander. Auf diese Weise tragen die Storytelling-Workshops dazu bei, relevantes und ansprechendes Theater zu schaffen, während die Teilnehmer\*innen gleichzeitig viel über sich selbst und übereinander Iernen.

Während der Storytelling-Workshops rekrutiert das künstlerische Team auch Geschichtenerzähler\*innen für die nächste Inszenierung. Die Workshops geben uns die Möglichkeit, die Geschichtenerzähler\*innen kennenzulernen, bevor wir sie in den Inszenierungsprozess einbeziehen. So können wir sicherstellen, dass sie für die auf sie zukommende Aufgabe geeignet sind. Nach Abschluss einer Workshop-Reihe laden wir ca. 7-15 Teilnehmer\*innen ein, an der nächsten Inszenierung teilzunehmen.

Daraufhin beginnen wir zusammen mit dieser kleineren Gruppe eine neue Workshop-Reihe. Wir treffen uns in den ersten Monaten einmal pro Woche und erhöhen die Probenfrequenz auf 2-3 Mal pro Woche während der Schlussphase vor der Uraufführung. Wir sorgen für eine sichere Umgebung und ermutigen die Teilnehmer\*innen, ihre Geschichten, Gedanken, Träume und Überlegungen mit uns zu teilen. Mithilfe unterschiedlicher Methoden unterstützen wir die Geschichtenerzähler\*innen dabei, über verschiedene Themen zu sprechen. Wir bitten sie beispielsweise darum, verschiedene Dinge zu den Workshops mitzubringen (z. B. ihr Lieblingsbuch, ein persönliches Foto usw.) oder Sachen auszuwählen, die ihre Erinnerungen und Gedanken anregen (z. B. Fotos, Karten, Materialien, Gerüche, Musik usw.). Wir üben auch, die Geschichten der anderen zu lesen und sie auf verschiedene Weise aufzulösen.

Wir machen Audioaufnahmen von den Workshops, transkribieren die Aufnahmen, bearbeiten die transkribierten Texte und beginnen, sie zu einer größeren Geschichte zusammenzufügen. Bei der Bearbeitung arbeiten wir eng mit den Erzähler\*innen zusammen, um sicherzustellen, dass wir ihre Geschichten nicht verändern oder sie in einem unpassenden Kontext präsentieren. Wir haben auch viele ethische Fragen im Kopf, wenn wir ihre Geschichten für die Bühne vorbereiten. Normalerweise sprechen wir nicht über eine dritte, nicht anwesende Personen, sondern konzentrieren uns auf die Erfahrungen, Überlegungen und Gedanken des Erzählers bzw. der Erzählerin.

Die Szenen werden auf unterschiedliche Weise geprobt und gespielt und werden daraufhin in einem Skript zusammengefasst. Wir haben verschiedene Dokumentations- und Strukturierungsstrategien ausprobiert, haben aber am Ende immer ein Skript geschrieben. Auf diese Weise behalten wir den Rhythmus und das Timing während des gesamten Stücks bei. Außerdem fühlen sich die Teilnehmer\*innen wohler, wenn sie genau wissen, was sie auf der Bühne sagen werden, und wir können mithilfe eines festen Texts vermeiden, dass sie vor Publikum mehr sagen, als ihnen lieb ist.

Das künstlerische Team lässt sich von den Geschichten inspirieren, die in den Storytelling-Workshops erzählt werden. Auch die visuelle Landschaft wird von den Teilnehmer\*innen und ihren Geschichten bestimmt. Gemeinsam mit dem/der Regisseu-



rin versucht das künstlerische Team, ein künstlerisches Konzept zu finden, das auf den Geschichten basiert und der Inszenierung weitere Schichten hinzufügt. Neben der Planung und Leitung der Workshops besteht die Arbeit der künstlerischen Leitung darin, die Aufnahmen der Workshops zu transkribieren und das Skript zu erstellen. Dies ist ein zeitaufwändiger Prozess, bei dem der/die Regisseur\*in eng mit dem/der Dramaturg\*in und dem gesamten Kreativteam zusammenarbeitet.

Bergen Borgerscene brachte bisher sieben Inszenierungen auf die Bühne:

## Det var en gang et menneske / Once Upon a Human Being (FiB/DNS 2015)

 Thema: was uns zu dem gemacht hat, was wir heute sind, und wer wir früher waren

#### En plass i solen / A Place in the Sun (FiB/DNS 2016)

• Thema: soziale Eingliederung/Ausgrenzung

## Lykkeliv / Happylife (DNS 2017/2018)

 Thema: das Leben und die Träume von 15 jungen Menschen im Alter von 16-21 Jahren

## NAV betaler / On the Dole (DNS 2019)

- Thema: Arbeitslosigkeit und wie sie sich auf verschiedene Menschen auswirkt En motforestilling / A Counter-Performance (DNS 2021)
- Thema: eine neue Geschichte über die Zukunft, mit jungen Menschen im Alter von 16-21 Jahren

#### Familien / The Family (DNS/METEOR 2021)

- Eine Koproduktion mit dem d\u00e4nischen Theater ZeBU und der Gr\u00f6nl\u00e4nderin Anemarie Ottosen
- Thema: die Familie als Konzept, mit jungen Menschen im Alter von 18-25 Jahren

#### Karantenetanker / Quarantine Thoughts (DNS 2022)

Thema: verschiedene Facetten der Realität während der COVID-19-Pandemie

#### Die Themen:

Bei den ersten beiden Inszenierungen haben wir Menschen aller Altersgruppen zu den Erzählworkshops eingeladen und uns die Themen erst ausgesucht, nachdem wir ihre Geschichten genau angehört hatten. Bei Happylife und A Counter-Performance haben wir gezielt junge Menschen im Alter von 16-21 Jahren angeworben und ihnen erlaubt, das Thema für die Aufführung festzulegen. Bei On the Dole stand das Thema Arbeitslosigkeit von Anfang an fest, wurde aber ergänzend durch frühere Storytelling-Workshops inspiriert, bei denen das Thema häufig zur Sprache gekommen war. Das Thema von Quarantine Thoughts entstand aufgrund einer besonderen gesellschaftlichen Situation, die sich auf das Leben der meisten Menschen auswirkte.

#### Die visuelle und akustische Landschaft auf der Bühne:

Alle Aufführungen sind das Ergebnis eines kollaborativen Prozesses, bei dem der/die Regisseur\*in, der/die Bühnenbildner\*in, der/die Lichtdesigner\*in, der/die Sounddesigner\*in und der/die Videodesigner\*in den kreativen Prozess genau verfolgen, um Inspiration für die visuelle und akustische Landschaft auf der Bühne zu finden. Für *Once Upon a Human Being* wurde die Bühne in eine Bar verwandelt, die einem der Erzähler sehr wichtig war und auch zum Schauplatz der anderen Geschichten wurde. Für *A Place in the Sun wurde* die Bühne zu einem Strand, der auf die globale Flüchtlingssituation anspielte. Bei *Quarantine Thoughts* kamen die Elemente Holz, Wasser und Luft in vielen der mitgebrachten Geschichten vor und wurden entsprechend in das visuelle Konzept für die Bühne integriert.

Im Falle von *Happylife* fand die Geschichte der Teenager in einem Schwebezustand zwischen Klassenzimmer und Wartezimmer statt. Es hatte sich herausgestellt, dass die Gruppe gerne tanzte, also engagierten wir einen Choreographen und arbeiteten viel an der Körperlichkeit der Gruppe sowie an der Musikalität der Inszenierung. Einige der jungen Erwachsenen wollten Gedichte schreiben, während andere sehr gut Musik machen und Gitarre spielen konnten. Wir haben das alles zusammengebracht und sowohl ihre selbst geschriebenen Texte vertont als auch Choreografien für die Inszenierung entwickelt.

Ein Geschichtenerzähler, der an der Inszenierung *On the Dole* teilnahm, hatte einen Teil seines Lebens im Wald in einer Kutsche verbracht, die zum Kernstück des Bühnenbilds wurde. Die Vorstellung begann vor dem Theater, wo einige der Darsteller\*innen Formulare zum Ausfüllen verteilten und jedes Publikumsmitglied eine Wartenummer erhielt. Die Vorstellung endete an einer Feuerstelle außerhalb des Theaters, wo das Publikum von den Darsteller\*innen mit Kaffee versorgt wurde und die während der Vorstellung initiierten Diskussionen fortgesetzt wurden.

## Politische Bildung:

Menschen haben ein grundsätzliches Bedürfnis, ihre Geschichten zu erzählen. Die Schaffung einer sicheren, professionellen Umgebung, in dem Menschen dieses Bedürfnis erfüllen können, ist in der heutigen Gesellschaft dringend erforderlich und bildet eine Chance, die demokratische Verantwortung des Theaters zu wahren. Wenn man den Menschen eine Stimme gibt und ihnen aufmerksam zuhört, scheint es sie zu stärken und zu ermutigen. Wir stellen auch fest, dass Teilnehmer\*innen nach der Teilnahme an unseren Workshops mehr Empathie für andere Menschen besitzen und sich stärker für andere politische, lokale oder ökologische Themen engagieren.



Wir sprechen mit den Teilnehmer\*innen darüber, wie wir unsere Identität durch die Geschichten prägen, die wir über uns selbst erzählen. Welche Geschichten sind dabei essenziell, welche können wir hinter uns lassen? Bist du der Held in deiner Geschichte, oder das Opfer? Kannst du das ändern? Wenn wir es schaffen, unseren Teilnehmer\*innen zu vermitteln, wie sie ihre Identität durch die Art und Weise ihrer verbalen Selbstdarstellung neu definieren können, befähigen wir sie dazu, ihr Leben in eine positive Richtung zu lenken.

Einem Teilnehmer, der schon lange an Depressionen litt, gelang es, sein Leben komplett zu verändern. Nachdem er an Ein Platz an der Sonne teilgenommen hatte, entwickelte er sich zu einer echten gesellschaftlichen Ressource und arbeitet nun in Vollzeit in der Betreuung anderer Menschen mit psychischen Problemen. Zusätzlich dazu fungiert er als eine uns wichtige Ressource im Rahmen von Informationstreffen, Workshops und anderen Veranstaltungen der Bergen Borgerscene.

Alle jungen Menschen, die an Happylife teilnahmen, machten ebenfalls positive persönliche Erfahrungen. Sie wurden alle durch den Prozess gestärkt, bekamen ein höheres Selbstwertgefühl und berichteten auch von besseren Schulleistungen nach der Inszenierung. Außerdem lernten sie junge Menschen kennen, mit denen sie normalerweise nicht in Berührung gekommen wären, und entwickelten ein tieferes Verständnis und Einfühlungsvermögen für andere Menschen.

Es scheint, als würde Bergen Borgerscene sowohl den Geschichtenerzähler\*innen als auch den Zuschauer\*innen das Gefühl geben, dass sie wichtig sind und etwas bewirken können. Das ist einer der Hauptgründe, warum wir an die Wichtigkeit unserer Arbeit glauben.

#### Ethik:

Wir sprechen offen über ethische Fragen während des gesamten Prozesses. Zu Beginn lassen wir immer alle Teilnehmer\*innen eine Vertraulichkeitserklärung unterschreiben und besprechen mit den Erzähler\*innen und dem künstlerischen Team den Unterschied zwischen dem Privaten und dem Persönlichen. Die Geschichten bleiben das Eigentum der jeweiligen Geschichtenerzähler\*innen und dürfen nicht ohne ihre Zustimmung verwendet werden. Der Schutz von sowohl den Geschichtenerzähler\*innen als auch den Menschen, über die sie sprechen, ist uns besonders wichtig. Wir machen auch sehr deutlich, dass wir keine Therapeuten sind, sondern Theaterprofis. Dennoch kann die Erzählung von Geschichten aus dem eigenen Leben starke Emotionen hervorrufen. Deshalb ermutigen wir die Erzähler\*innen, mit jemandem außerhalb des Theaters, dem sie vertrauen, über ihren eigenen Prozess zu sprechen, ob mit einer Freundin, einem Familienmitglied oder einer Therapeutin. Ziel

ist es immer, die Geschichtenerzähler\*innen und die Menschen, die in ihre Geschichten verwickelt sind, zu schützen und auch sicherzustellen, dass die Moderatorinnen nicht zu sehr in das Privatleben der Geschichtenerzählerinnen eingreifen.

Der Prozess ist für die Beteiligten, die Aufführung für das Publikum. Beim Prozess geht es um die Geschichtenerzähler\*innen, ihre Geschichten, Überlegungen und Gefühle. Bei der Aufführung geht es um die Geschichten und Gefühle des Publikums. Die Geschichten, die auf der Bühne erzählt werden, sind lediglich Aufhänger, an die das Publikum seine eigenen Erfahrungen knüpfen kann.

#### Das Publikum:

Bringt man "gewöhnliche Menschen" auf die Bühne, zieht man im gleichen Zug ein neues Theaterpublikum an. Die Geschichtenerzähler\*innen laden ihre Freund\*innen und Verwandte ein, und wir laden auch alle Menschen ein, die an den Storytelling-Workshops und früheren Inszenierungen teilgenommen haben. Dadurch haben wir ein neues und vielseitiges Publikum für das Theater gewonnen. Wir erhalten auch positives Feedback dafür, dass wir Stücke aufführen, die höchst relevant, anders, ehrlich und unverfälscht sind. Auch auf diese Weise werden wir für neue Zuschauergruppen interessant.

Nach den meisten Aufführungen veranstalten wir Nachgespräche (Interaktionen im Anschluss an die Aufführung), bei denen Publikumsmitglieder Fragen stellen und ihre persönlichen Gedanken einbringen können. Manchmal laden wir einschlägige Organisationen ein, an den Nachgesprächen teilzunehmen. Nach Quarantine Thoughts waren beispielsweise Vertreter von Mental Health Norway und Nature and Youth bei uns zu Gast. Nach jeder Aufführung von On the Dole luden wir das Publikum in ein großes Lavvo (eine Art von Tipi aus dem hohen Norden Europas) mit Lagerfeuer ein, um ihre Geschichten und Gedanken über die Aufführung zu teilen. Auf diese Weise gaben wir dem Publikum eine Stimme und hoben die Kluft zwischen dem Publikum und den Geschichtenerzähler\*innen auf.

An der Grenze zwischen Fiktion und Realität balancierend haben wir den Vertrag zwischen dem Publikum und den Darstellerinnen neu gestaltet, was einige tiefgreifende Fragen mit sich brachte: Was ist Realität? Was ist Theater? Und was dürfen wir auf einer Bühne tun?









## Das Pilotprojekt: ERASMUS+

Im Jahr 2019 schloss sich Bergen Borgerscene mit Káva (Budapest) und der Dresdner Bürgerbühne zusammen, um ein gemeinsames Erasmus+-Projekt zu realisieren. Unser Ziel bestand darin, geeignete Instrumente für die Evaluierung von politischer Bildung in einem Community-Theatre-Kontext zu finden. Damit im Projekt verschiedene Instrumente erprobt werden, hat jedes Konsortiumsmitglied ein individuelles Pilotprojekt durchgeführt.

## Das Thema: COVID

Da das gesamte Projekt sehr stark von COVID-bedingten Regeln beeinflusst wurde, beschloss Bergen Borgerscene, COVID zum Thema unseres Pilotprojekts zu machen. Im Jahr 2020 luden wir Menschen ein, uns Geschichten, Gedanken und Überlegungen zum Thema COVID zu schicken und uns zu erzählen, wie die Pandemie ihr Leben beeinflusst. Wir ermutigten sie, uns immer wieder sowohl schriftliche Texte als auch Videos und Audioaufnahmen aus ihrem Pandemie-Leben zu schicken. Auf diese Weise versuchten wir zu verstehen, wie unterschiedlich verschiedene Gruppen von der Pandemie betroffen waren, und beschlossen, ein Stück zu inszenieren, das eine Vielzahl von Realitäten darstellt.

## Beteiligungsaufruf:

Zusätzlich zu Aufrufen über die sozialen Medien luden wir auch gezielt Gruppen, Organisationen und Einzelpersonen ein, sich an dem Projekt zu beteiligen. Im Dezember 2021 wurden alle Personen, die uns Material geschickt hatten, zu Storytelling-Workshops in das Litteraturhuset (Haus der Literatur) in Bergen eingeladen. Eine Einladung wurde auch an alle Personen gesendet, die bereits an einem Storytelling-Workshop oder einer früheren Inszenierung teilgenommen hatten.

Storytelling-Workshops im Zeichen von COVID:

Aufgrund von COVID war es schwierig, die Teilnehmer\*innen zur Teilnahme an den Storytelling-Workshops zu bewegen. Wir veranstalteten drei offene dreistündige Workshops, an denen insgesamt 20 Personen teilnahmen. Wir mussten Masken tragen und mindestens zwei Meter Abstand zueinander halten. Aus diesem Grund konnten wir uns nicht als Gruppe bewegen oder mit körperlichen Übungen arbeiten, wie wir es normalerweise tun würden.

Dennoch hatten wir ein paar wirklich gute Storytelling-Workshops, bei denen die Teilnehmerinnen ihre Geschichten und Gedanken über die zwei seit Beginn der Pandemie vergangenen Jahre austauschten. Wir baten die Teilnehmerinnen,

einen Zeitstrahl über die Pandemie zu erstellen und in Kapitel mit Überschriften und Untertiteln zu unterteilen. Auf diese Weise strukturierten sie ihre Erinnerungen und entwickelten auch neue Geschichten und Ideen zum Thema COVID. Wir dokumentierten die Workshops mittels Audioaufnahmen, transkribierten besonders spannende Elemente und nutzten sie als Grundlage für die Inszenierung.

## Ein Zeichen für Engagement, Empowerment und Empathie:

Bei jedem Storytelling-Workshop und jeder Probe ließen wir die Teilnehmer\*innen bei Ankunft und beim Verlassen des Proberaums eine Zahl aufschreiben, die beschrieb, wie engagiert sie am Anfang bzw. am Ende des Workshops waren (in Norwegen wird das Adjektiv "engagiert" verwendet, um eine Person zu beschreiben, die im Allgemeinen engagiert ist, d. h. interessiert, wach und positiv). Die Zahl war am Ende des Workshops immer höher als am Anfang, was darauf hindeutet, dass die Teilnehmer\*innen nach der Teilnahme an einem Workshop engagierter waren.

Wir versuchten auch das von den Teilnehmer\*innen wahrgenommene Gefühl des Empowerments zu messen, indem wir sie ein Stück Seil auf eine bestimmte Länge schneiden ließen, die ihr Selbstwertgefühl bei der Ankunft und beim Verlassen des Workshops beschrieb. Da das Seil immer länger war, als sie den Workshop verließen, kann man daraus schlussfolgern, dass das Selbstwertgefühl der Teilnehmerinnen während des Workshops gestiegen war.

Eine weitere Methode sollte das gegenseitige Einfühlungsvermögen der Teilnehmerinnen messen. Bei Ankunft ließen wir sie Tropfen roter Farbe in ein Glas tröpfeln, um ihre gefühlte Empathie gegenüber den anderen Menschen in der Gruppe zum Ausdruck zu bringen. Am Ende des Workshops wiederholten wir den Vorgang mit einem anderen Glas. Die Farbe der Flüssigkeit war am Ende des Workshops immer viel dunkler als am Anfang, was darauf hindeutet, dass die Teilnehmer\*innen während des Workshops an Empathie gewonnen haben.

Wir wiederholten die oben genannten Experimente bei jedem Storytelling-Workshop, sowohl in der Anfangsphase mit der großen Gruppe als auch später mit der kleineren Gruppe, die an der Inszenierung beteiligt war. Die Summe der angegebenen "Engagement-Zahlen" bzw. die Gesamtlänge der "Selbstwertgefühl-Seile" wurde immer durch die Anzahl der Teilnehmer\*innen geteilt, um einen Durchschnittswert zu ermitteln. Das Ergebnis war immer dasselbe: Die Storytelling-Workshops schienen das Selbstwertgefühl, die Empathie gegenüber anderen und das allgemeine Engagement der Teilnehmer\*innen zu steigern. Auch wenn unsere Experimente nicht wissenschaftlich fundiert waren, beobachteten wir bei unseren Teilnehmer\*innen eine positive Tendenz zum Empowerment. Wir glauben, dass diese Art von Befähigung als eine Art von politischer Bildung betrachtet werden kann. Außerdem sind wir zuversichtlich, dass Teilnehmer\*innen an solchen Aktivitäten in eine Zukunft schreiten, in der sie eine aktivere Rolle innerhalb der Gesellschaft spielen.



## Die Gruppe:

Nach drei offenen Storytelling-Workshops im Dezember 2021 arbeiteten wir ab Januar 2022 mit einer kleineren Gruppe von nur 8 Personen weiter. Wir versuchten, die Gruppe so vielfältig wie möglich zu gestalten, indem wir Menschen unterschiedlichen Alters und sozioökonomischen Hintergrunds einluden. Außerdem versuchten wir, Personen auszuwählen, die psychologisch für die Aufgabe geeignet schienen und die Fähigkeit besaßen, mit anderen auf positive Weise zusammenzuarbeiten.

Am Ende bestand die Gruppe aus folgenden Geschichtenerzähler\*innen:

Jan-Kåre Breivik – 59 Jahre alt, Anthropologe, arbeitet an der Universität von Bodø Sunniva Lislerud – 18 Jahre alt, Gymnasiastin

Vegard Sandnes Larsen – 43 Jahre alt, behindert aufgrund von multipler Sklerose Siri Ansok – 43 Jahre alt, arbeitslos

Luca Fossen – 20 Jahre alt, Student

Inger Christine Årstad – 53 Jahre alt, Leiterin einer nationalen Kulturorganisation Klaus Jørgensen – 46 Jahre alt, klassischer Pianist

Johanne Magnus – 37 Jahre alt, Schriftstellerin

Es stellte sich heraus, dass es sich um eine sehr gute und hilfsbereite Gruppe handelte, die Pandemie auf sehr unterschiedliche Weise erlebt hatte. Wir waren sehr bemüht, Geschichtenerzähler\*innen mit einem Minderheitenhintergrund zu finden, aber keine der angesprochenen Personen hatte genügend Zeit, um an dem Projekt teilzunehmen.

#### **Der Prozess:**

Die Gruppe traf sich im Januar 2022 wöchentlich und im Februar und März 2022 zweimal pro Woche. Wir hatten auch einige Wochenendproben. Insgesamt fanden 24 Storytelling-Workshops bzw. -Proben als Präsenzveranstaltung statt. Darüber hinaus gab es mehrere Zoom-Treffen sowie vom Regisseur organisierte individuelle Zoom-Treffen, bei denen die Geschichtenerzähler\*innen einzeln befragt wurden. Alle Workshops und Treffen wurden aufgezeichnet und die Höhepunkte als Basis für einen Skriptentwurf transkribiert.

Das künstlerische Team war bei allen Geschichtenerzähler\*innen über Zoom zu Besuch, um ein Bild von ihrer jeweiligen Wohnsituation zu machen und die Geschichtenerzähler\*innen besser kennenzulernen. Das Team nahm auch an den Proben teil und traf sich regelmäßig, um das kreative Konzept sowie die kreativen Möglichkeiten und Herausforderungen zu besprechen. Auch der Regisseur und der Produzent trafen sich wöchentlich. Sie planten die Workshops im Detail, kommu-

nizierten mit den Geschichtenerzähler\*innen und sorgten dafür, dass Proberäume, Materialien, Kaffee/Tee usw. zur Verfügung standen.

Wegen COVID fielen einige der Proben aus, auch die Uraufführung musste um zwei Arbeitstage verschoben werden. Infolge von COVID gelang es uns nur selten, die gesamte Gruppe zu versammeln, da zu den meisten Proben mindestens eine oder zwei Personen krank waren. Glücklicherweise haben sich alle wieder gut erholt, sodass wir wie geplant an 6 Abenden auftreten konnten.

Bergen Borgerscene hat keine eigene Spielstätte, was insbesondere während der COVID-Zeit als Herausforderung galt. Die Proberäume des Theaters Den Nationale Scene waren aufgrund von Renovierungsarbeiten nicht verfügbar, und wir mussten verschiedene Räumlichkeiten innerhalb Bergens für die Proben anmieten. Dies war an sich eine ernst zu nehmende Aufgabe, denn uns war bewusst, dass geeignete Proberäume eine wichtige Voraussetzung für die Schaffung einer sicheren Umgebung für Storytelling-Workshops sind.

#### Unterschiedliche Ebenen der Arbeit:

- 1. EMPOWERMENT: Jeden Geschichtenerzähler\*in so zu ermutigen, dass er sie genügend Selbstvertrauen hat, um sich auf der Bühne zu entspannen.
- 2. TEAMBUILDING: Aufbau einer guten Gruppe/eines guten Ensembles, in dem sich alle gegenseitig vertrauen.
- 3. TECHNIKEN: Sprechen, Diktion, Körperwahrnehmung, Präsenz, Entspannungstechniken usw.
- 4. STORYTELLING: Sammeln von Geschichten, Träumen und Gedanken während der Workshops.
- 5. INTERVIEWS: Einzelinterviews mit allen Geschichtenerzählerinnen, ca. 1,5h p. P.
- 6. TRANSKRIPTION: Aufzeichnung und ggf. Transkription aller Geschichten und Diskussionen aus den Workshops ein zeitaufwändiger Prozess. Alles, was wir während der Workshops besprechen, wird aufgezeichnet, besonders interessante Elemente werden transkribiert.
- AUSWAHL: Gemeinsam mit dem künstlerischen Team wählen wir die Elemente der Geschichten/Dialoge/Reflexionen/Interviews aus, die wir am interessantesten finden. Diese Sammlung von Geschichten und Reflexionen bildet die Grundlage für das Skript.
- 8. BEARBEITUNG: Der/die Regisseur\*in und der/die Dramaturg\*in bearbeiten die ausgewählten Elemente so, dass sie in das endgültige Skript aufgenommen werden können. Wir lassen die Sprache mündlich und roh, kürzen aber überflüssige Wörter usw.



- 9. KÜNSTLERISCHE ARBEIT: Die künstlerische Zusammenfügung der Geschichten, um eine größere Geschichte unter Einbeziehung von Bildern, Lichtdesign, Sounddesign usw. zu schaffen. Gemeinsam mit dem künstlerischen Team wird ein künstlerisches Konzept gefunden, das in einen inspirierenden künstlerischen Prozess mündet, der den verschiedenen Künstler\*innen ein Gefühl von Eigenverantwortung (i. S. V. Ownership) und kreativer Freiheit gibt.
- 10. ÜBUNG: Den Erzählerinnen ein aus ihren eigenen Worten bestehendes Skript geben und dieses in verschiedenen Varianten proben, um einen möglichst realen, authentischen Klang zu finden.
- 11. INSZENIERUNG: Das Stück so inszenieren, dass Dynamik und Bewegung entstehen, aber keine Schauspielerei. Der/die Regisseur\*in arbeitet eng mit den Darsteller\*innen zusammen um dafür zu sorgen, dass sie direkt mit dem Publikum kommunizieren und miteinander interagieren.

# Beispiel eines Storytelling-Workshops bzw. -Probe:

Workshop, Quarantine Thoughts, 17.01.22:

- 1. Eingangsmessung:
  - Empathie (Farbtropfen in Glas tröpfeln)
  - Selbstwertgefühl (Stück Faden abschneiden)
  - Engagement (Zahl aufschreiben)
- 2. Einchecken:
  - Jeder sagt etwas darüber, wie er sie sich gerade fühlt oder was er sie heute erlebt hat.
- 3. Aufwärmen (technische Arbeit):
  - Körperliches Aufwärmen
  - Stimmbildung und Zungenübungen
  - Spiele (Zip-Zap-Zob-Boing o. Ä.)
- 4. Anne Bogart's Viewpoints (Ensemblearbeit):
  - Das Gitter
  - Tempo
  - Wiederholung
  - Ebene
  - Architektur
- 5. Sich als Gruppe bewegen, als Gruppe anhalten, als Gruppe zählen.
- 6. Assoziationsspiele zum Thema Corona
  - Eine Person ruft ein Wort, während sie auf dem "Gitter" läuft, alle bleiben stehen und rufen Assoziationen, bis zwei Personen gleichzeitig sprechen, dann beginnen sie wieder, auf dem Gitter zu laufen.
  - Kaffeepause

#### 7. Storytelling:

#### Im Kreis:

- Wann hat sich deine Realität während der Pandemie am meisten von der vor COVID unterschieden?
- Hat sich deine Wahrnehmung der Zeit während der Pandemie verändert? Einer nach demder anderen:
- Beschreibe deinen Tag während der extremsten Phase der Pandemie.
   (Wann hat sich ihr Leben im Vergleich zu der Zeit vor der Pandemie am stärksten positiv oder negativ verändert?)

#### In Paaren:

• Fallen euch bestimmte Geschichten ein, die mit dieser Zeit oder dem Zeitstrahl, den ihr beim letzten Mal erstellt habt, zusammenhängen? (Gruppe wird in Paare aufgeteilt, Partner\*innen werden gebeten, einander ihre Geschichten zu erzählen).

#### Im Kreis:

 Partner\*innen erzählen die Geschichten des/der jeweiligen Partner\*in vor der ganzen Gruppe.

#### 8. Auschecken:

 Jeder sagt etwas darüber, wie er sie sich gerade fühlt oder was er sie heute erlebt hat.

#### 9. Ausgangsmessung:

- Empathie (Farbtropfen in Glas tröpfeln)
- Selbstwertgefühl (Stück Faden abschneiden)
- Engagement (Zahl aufschreiben)

Nach dem Workshop errechneten die Moderator\*innen die Gesamtlänge der abgeschnittenen Fäden und teilten sie durch die Anzahl der Teilnehmer\*innen, um das durchschnittliche Selbstwertgefühl vor und nach dem Workshop zu ermitteln. Sie addierten ebenfalls alle Engagement-Zahlen und teilten das Ergebnis durch die Anzahl der Teilnehmer\*innen, um das durchschnittliche Engagement vor und nach dem Workshop zu ermitteln. Mittels Fotos von den Gläsern mit roter Farbe dokumentierten sie die von den Teilnehmer\*innen wahrgenommene Empathie vor bzw. nach dem Workshop. Nach dem Workshop wurden die wichtigsten Momente aufgeschrieben und besprochen, ob während des Workshops etwas Besonderes passiert sei.



## Politische Bildung im Rahmen des Pilotprojekts:

Nach Wiederholung derselben Tests vor und nach jedem Storytelling-Workshop war das Ergebnis immer dasselbe: Die Teilnehmer\*innen erleben nach den Workshops ein gesteigertes Selbstwertgefühl, erhöhte Empathie und mehr Engagement.

Während der Workshop-Reihen lernen die Teilnehmer\*innen, vor einem großen Publikum zu sprechen und ihre Stimme auf positive Weise einzusetzen. Wir verbringen viel Zeit mit technischer Stimmarbeit und helfen den Teilnehmer\*innen, ihre Stimme an der richtigen Stelle im Körper zu platzieren, die Bauchmuskeln statt der Brust zu benutzen und auf diese Weise eine volle und funktionale Stimme zu bekommen, die sie kontrollieren und benutzen können, ohne zu ermüden oder zu verkrampfen.

Wir befassen uns auch mit der Fähigkeit des urteilsfreien Zuhörens, und geben den Teilnehmer\*innen Zeit und Raum, ihre Geschichten und Gedanken in vollem Umfang zum Ausdruck zu bringen. Die Tatsache, dass wir zuhören, ohne zu kommentieren oder Ratschläge zu erteilen, gibt allen Teilnehmer\*innen die Möglichkeit, frei zu sprechen. Haben sie das Gefühl, wir hören ihnen zu und nehmen sie ernst, so steigert sich nicht nur ihr Selbstwertgefühl, sondern auch ihre Fähigkeit, anderen auf konstruktive Weise zuzuhören.

Unserer Erfahrung nach kommen unsere Geschichtenerzähler\*innen gestärkt aus der Teilnahme an einer Inszenierung von Bergen Borgerscene. Nach vier Monaten harter Arbeit fühlen sie sich auf der Bühne wohl und sind in der Lage, mehrere Wochen lang jeden Abend vor 70 Leuten zu spielen. Denn sie haben gelernt, vor einem großen Publikum zu sprechen. Sie haben es geschafft, ihren Text zu lernen, sich zu merken, wohin sie sich bewegen, was sie tun und was sie sagen sollen. Sie haben es geschafft, ihre Nerven zu kontrollieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Sie sind Teil einer Gruppe geworden, und dank ihrer Mitgestaltung der Inszenierung sind sie auch nun Teil von etwas, das größer ist als sie selbst. Sie erkennen, dass sie wertvolle, geschätzte Ressourcen sind und dass sie durch die Erzählung ihrer Geschichten andere Menschen inspirieren. Gleichzeitig ist es sehr heilsam, anderen seine Geschichte zu erzählen und gehört zu werden. Einigen Teilnehmer\*innen ist es nach der Teilnahme an einer Inszenierung gelungen, nach langer Stagnation in ihrem Leben endlich wieder vorwärts zu kommen.

Wir glauben, dass das Allerwichtigste in einer aktiven Demokratie darin besteht, den Menschen beizubringen, ihre Meinung zu äußern und sie darin zu bestärken, dass ihre Meinung zählt. Dies führt bei Menschen aller Altersgruppen zu sowohl körperlicher als auch emotionaler Entwicklung. Nach der Teilnahme an einer Reihe von Storytelling-Workshops haben Menschen aller Altersgruppen ein Gefühl von Empowerment entwickelt und zeichnen sich durch eine höhere Bereitschaft aus, sich

aktiv an ihrer lokalen Gemeinschaft zu beteiligen. Den Menschen eine Stimme zu geben und ihnen beizubringen, wie sie diese in der Öffentlichkeit einsetzen können, betrachtet Bergen Borgerscene als ihren Beitrag zur politischen Bildung in Bergen.

## Das Endergebnis:

Quarantine Thoughts wurde 6 Mal vor insgesamt 408 Zuschauerinnen aufgeführt. Wir haben auch zwei Testaufführungen vor Teilnehmer\*innen an der ersten Phase der Storytelling-Workshops durchgeführt. 4 der 6 öffentlichen Aufführungen waren ausverkauft. Die Inszenierung kam sehr gut an und wir erhielten ein sehr gutes Feedback vom Publikum. Nach jeder Aufführung verteilten wir Fragebogen an das Publikum. Wir hatten noch keine Zeit, die Ergebnisse genau zu analysieren, aber insgesamt lässt sich feststellen, dass wir neue Publikumsgruppen anzogen, dass das Publikum die Aufführung als relevant empfand und dass es sich nach der Aufführung inspiriert und gestärkt fühlte.

Nach jeder Aufführung gab es eine 30-minütige Nachbesprechung. Die 8 auf der Bühne stehenden Geschichtenerzähler\*innen genossen die Aufführungen und nahmen alle an den Nachbesprechungen teil. Sie konnten ihre Meinungen frei äußern und hörten sowohl einander als auch den Fragenden aufmerksam zu.

Die Inszenierung basierte auf einem 40-seitigen Skript, das vollständig aus Geschichten bestand, die in den Storytelling-Workshops, bei Diskussionen und während Zoom-Interviews gesammelt wurden. Die Geschichten wurden von der Regisseurin und dem künstlerischen Team sorgfältig miteinander verwoben. Wir unterteilten die Geschichten in 16 Szenen, die durch verschiedene szenische Räume und Videoprojektionen definiert wurden. Die Aufführungen dauerten jeweils eine Stunde.

Die Aufnahmen aus den Workshops und Interviews wurden in Zusammenarbeit mit den Erzähler\*innen sorgfältig bearbeitet. Auf diese Weise wurden die Geschichten gestrafft, ohne auf die persönliche Ausdrucksweise jedes/jeder Einzelnen zu verzichten. Die Bearbeitung der Geschichten und die Zusammenstellung des Skripts ermöglichten es uns, eine Inszenierung mit einer angemessenen Dramaturgie zu schaffen (i. S. v. Rhythmus, Tempo, Pausen, Schwung usw.) Es schützte auch die Erzähler\*innen davor, dem Publikum zu viel preiszugeben.

Das Bühnenbild bestand aus 5 mit Haitann bespannten Rahmen (Haitann ist ein schwarzes geklöppeltes Material, das auch als Leinwand für Projektionen dient). Der Hintergrund war ebenfalls mit Haitann bespannt. Je nachdem, wie man Haitann beleuchtet, kann man entweder durch ihn hindurchsehen oder etwas auf ihn projizieren. Die von der Decke hängenden Rahmen waren 1,2 x 2,8 Meter groß und konnten seitlich verschoben werden, um verschiedene Räume auf der Bühne



zu schaffen. Indem wir die Rahmen bewegten und vor oder hinter ihnen standen, konnten wir die Illusion erzeugen, dass sich die darstellenden Erzähler\*innen allein, zusammen oder hinter geschlossenen Türen/Fenstern befanden. Obwohl die Rahmen ein schönes und nützliches Bühnenbild ergaben, brauchten die Erzählerinnen einige Zeit, um sich an sie zu gewöhnen. Rückblickend hätten wir vor der Erstaufführung mehr Zeit auf der Bühne verbringen sollen, um die Erzählerinnen mit den Rahmen besser vertraut zu machen.

Zum künstlerischen Team gehörte auch ein Videodesigner. Er verfolgte den Prozess von Anfang an und lernte die Geschichtenerzähler\*innen gut kennen. Er erstellte wunderschöne Videos, die die Geschichten untermauerten. Anfangs planten wir, die verschiedenen Geschichtenerzähler\*innen in ihrer jeweiligen Wohnsituation zu filmen, aber als das Projekt doch in Richtung einer Bühnenperformance gelenkt wurde, wurde uns klar, dass alle Geschichten drei bestimmte Elemente gemeinsam hatten: Holz. Wasser und Luft. So prägten diese Elemente auch die visuelle Landschaft auf der Bühne. Wir filmten unter Wasser im öffentlichen Schwimmbad, in der Luft mit einer Drohne, tief im Wald, zwischen Bäumen und durch ein Fenster mit vorbeisegelnden Wolken. Durch die Projektion der Videos auf die Haitann-Rahmen konnten wir dem Publikum sowohl ein klaustrophobisches Gefühl als auch ein Gefühl der offenen Landschaft und der unendlichen Möglichkeiten vermitteln. Indem wir die Geschichten der Erzähler\*innen mit Videos. Lichtdesign, Sounddesign und einer sonst sehr schlichten Szenografie kombinierten, gelang es uns, eine größere Geschichte über Angst und Hoffnung, Einsamkeit und Freiheit zu inszenieren. Die Erzähler\*innen waren sehr begeistert, ihre Geschichten als Teil eines künstlerischen Ganzen bzw. einer größeren Geschichte zu erleben.

Prozessanalyse als Evaluierungsinstrument für Community Theatres:

Bei der Wahl eines Instruments für die Evaluierung des Pilotprojekts entschieden wir uns für die Prozessanalyse. Da wir auf eine kollaborative Art und Weise arbeiteten, bei der der Prozess im Mittelpunkt stand, erschien uns diese Methode geeigneter als die Theory of Change. Nach jedem Workshop füllten wir ein Formular mit spezifischen Angaben aus, die beschrieben, was während der Probe geschehen war und wie die Teilnehmerinnen auf verschiedene Stimuli reagiert hatten. Ein besonderes Augenmerk legten wir auf die Analyse der Teilnehmer\*innen in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl, ihr Engagement und ihre Empathie gegenüber anderen.

Wir sind der Meinung, dass die Beteiligung an einem kreativen Prozess im Kontext des Community-Based-Theatres das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit unter den Teilnehmer\*innen stärkt. Werden sie gesehen und gehört, so bekommen sie das Gefühl, ein wertvoller und geschätzter Mensch zu sein. Dies stärkt wiederum sowohl ihr Selbstwertgefühl als auch ihr gesellschaftliches Engagement. Sie glauben, dass sie etwas bewirken können, und das tun sie auch. Während der

Aufführungen stellen sie fest, dass das Publikum sich selbst in ihren Geschichten wiedererkennt. Wenn das Publikum lacht, weint und die Aufführung kommentiert, erkennen sie, dass das, was sie sagen, für andere Menschen von Bedeutung ist. Dies wiederum führt zu einem Gefühl der Ermächtigung bei sowohl den Geschichtenerzählerinnen als auch dem Publikum.

#### Schlussfolgerung:

Wir glauben, dass das Community Theatre ein wichtiges Instrument der politischen Bildung ist. Menschen beizubringen, angstfrei zu sprechen und urteilsfrei zuzuhören, ist eine wichtige Grundlage für eine aktive Demokratie. Bekommen Menschen die Möglichkeit, ihre Geschichten zu erzählen, werden sie verständnisvoller, empathischer und in ihrer Identität bestärkt. Wir hoffen, dass Community-Based Theatre wichtige Themen hervorheben, relevantes und ansprechendes Theater schaffen und zu einer offeneren und inklusiveren Gesellschaft führen kann. Indem wir echte Menschen auf die Bühne bringen, hoffen wir auf die Kultivierung einer ehrlicheren Sprache innerhalb der Gesellschaft. In diesem Sinne gilt es auch das Publikum dazu zu inspirieren, seine Geschichten zu erzählen und eine ehrlichere Sprache zu verwenden. Mit diesen Bestrebungen wollen wir die freie Meinungsäußerung in all seinen Formen unterstützen und eine offenere und inklusivere Gesellschaft für alle schaffen.





# Káva Cultural Workshop

#### Gábor Takács8

Heiliger Bimbam! - eine Community-Theatre-Inszenierung von Káva in Zusammenarbeit mit Lehrer\*innen im Rahmen des Projekts Civic Theatre.

"Wir wollen herausfinden, was unser wichtigstes und doch am meisten verschwiegenes, verleugnetes Gemeinschaftsproblem ist, was wir uns nicht zu sagen trauen oder nicht sagen können. Das Theater soll uns in diesem Kontext einen sicheren Raum bieten, in dem auf eine gesellschaftliche Ebene gehobene persönliche Erfahrungen von einer Gemeinschaftsstimme gesprochen und gehört werden."

Für das Káva-Theater war das in der Einleitung zu diesem Handbuch erwähnte Programm *Neuer Zuschauer* der Ausgangspunkt für die gelegentliche Inszenierung von Community-Theatre-Stücken für Erwachsene und/oder Kinder.

Auf die im Jahr 2010 inszenierte Serie mit dem Titel Ásó, kapa, nagyaharang (Schaufel, Hacke, Kirchenglocke) folgten Community-Theatre-Produktionen mit und für Kinder oder Familien. Die Stücke Kása (Brei), Kártyavár (Kartenhaus) und Kút (Brunnen) wurden 2016 als Teil des Projekts Szélmalmok (Windmills) realisiert. Alle drei Inszenierungen fanden unter Teilnahme von Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren in einer kleinen ländlichen Siedlung oder Stadt statt. Im Jahr 2018 wurde die Performance 7305 nappal később (7305 Tage später) in dem Dorf Siklósbodony im Komitat Somogy ins Leben gerufen. Die Besonderheit bzw. die Kraft dieses Projekts bestand darin, dass die jungen Teilnehmer\*innen alle mehrfach benachteiligt waren, in den meisten Fällen von Roma abstammten und in einem Dorf wohnten, in dem selbst das Träumen sehr schwierig schien. Das Projekt und die daraus resultierende Inszenierung handelten von der Zukunftsvision der Kinder. Zu unseren anderen Projekten auf diesem Gebiet gehörten bisher auch die Stücke Legalább nulláról kezdeni (Bei mindestens Null anfangen, 2019) und Adósságcsapda (Schuldenfalle, 2020), die Elemente des Boalschen Forum Theatres und des Social Theatres kombinierten und auch theaterpädagogische Elemente enthielten.

Dank dieses Erfahrungsschatzes gelang uns die erfolgreiche Teilnahme an einer internationalen Ausschreibung zur Förderung von Recherchereisen innerhalb Europas mit dem Ziel, das Community Theatre näher kennenzulernen. Unsere Reisen führten unter anderem nach Dresden (2018), Rotterdam (2019), Hildesheim und

<sup>8</sup> Die Gedanken meiner Kollegen waren eine unschätzbare Hilfe bei der Fertigstellung dieser Studie. Vielen Dank für die Anmerkungen von Gabriella Kiss, Júlia Róbert, András Sereglei und Márton Somorjai.

<sup>9</sup> Láthatóvá tett láthatatlan munka, Mérce (merce.hu), englischer Titel: Invisible work made visible

Berlin (*beide 2019*). Die kreative Arbeit, die wir in Dresden beobachteten, hatte einen derart starken Einfluss auf uns, dass wir beschlossen, in die Fußstapfen der Bürgerbühne zu treten und an unserem eigenen Theater in Budapest das Projekt Civic Theatre ins Leben zu rufen. In diesem Rahmen erarbeiteten wir zunächst eine Inszenierung mit erwachsenen Bürger\*innen, die sich mit der Wohnungsproblematik auseinandersetzte (*Mein Haus – Meine Heimat, 2019; orig. Titel: Házam-hazám*). Im zweiten Jahr widmeten wir uns zusammen mit einer anderen Gruppe erwachsener Teilnehmer\*innen den sozialen Fragen des Klimawandels (*Klimastillstand, 2020; orig. Titel: Klímatehetetlenség*). Letzteres Projekt war von der COVID-19-Pandemie betroffen, sodass die gemeinsame Arbeit schließlich in einen Film mündete.

Das waren die unmittelbaren Vorläufer, aber gleichzeitig war alles, was wir taten, nicht unabhängig von internationalen Theatertrends, wie auch die Theaterhistorikerin Gabriella Kiss schreibt:

"Es ist wichtig festzuhalten, dass diese Kritik an den altbekannten Annahmen der Theaterproduktion und -rezeption, die in den letzten zehn bis fünfzehn Jahre die deutsche Theaterwissenschaft geprägt haben, keine Reaktion auf das Auftauchen eines Erregers namens SARS-CoV-2 ist. Vielmehr bietet sie eine Erklärung für die Konzepte, die der Theatralität von Praktiken und Genres wie immersives Theater, angewandtes Theater, Audio-, Video- und Dokumentarspaziergänge, Lecture Performances, posthumane Installationen und digitale Performances, das Phänomen Bürgerbühne sowie zeitgenössische Formen des Ein-Mann-Theaters und Reenactments innewohnen. Sie fokussiert die organisatorischen Aspekte der Zuschauersituation im Zusammenhang mit oft radikal unterschiedlichen kulturellen Konventionen und Habitualisierungen und bestätigt dabei immer wieder die von Milo Rau im Jahr 2013 (!) formulierte These, wonach «Theater nichts anderes ist als die ganz konkrete Rückbesinnung auf ein einfaches aristotelisches Prinzip: Alles, was wir für real halten, ist eine Frage der sozialen Übereinkunft»"10

Als wir im Jahr 2021 über mögliche Teilnehmer\*innen und ein mögliches Thema für unsere nächste Community-Theatre-Inszenierung für Erwachsene nachdachten, beschlossen wir, uns an die soziale Gruppe zu wenden, mit der wir am direktesten verbunden sind<sup>11</sup> und suchten daher nach Lehrer\*innen, die bereit waren, uns bei dieser kreativen Arbeit zu unterstützen.

<sup>10</sup> A színház jövője - ma? Körkérdés 4. (jatekter.ro), englischer Titel: The future of the theater - today?

<sup>11</sup> Die Haupttätigkeit von Káva ist die Durchführung sogenannter komplexer theatralischer Bildungsaufführungen (TiE) und komplexer Dramen (DiE) für Klassengemeinschaften der Grund- und Mittelschulen. Die Aufführungen finden an Werktagsvormittagen statt und erfordern eine so eng wie mögliche Zusammenarbeit mit den antragstellenden Schulen bzw. den für die Klassen verantwortlichen Lehrerinnen bei der Organisation, Durchführung und Auswertung.



Im ungarischen Kontext ist im Jahr 2021 bzw. 2022 eine Zusammenarbeit im Bereich Community Theatre mit dieser bestimmten Zielgruppe in gewisser Weise auch ein politischer Schritt.<sup>12</sup> Andererseits mussten wir bereits während der Projektvorbereitung ein höheres Leistungsniveau und eine andere Art der bewussten Arbeit anstreben. Darüber hinaus mussten wir unser Verständnis von Community Theatre neu interpretieren und gestalten.

Die folgende Begriffserklärung wurde von Parforum<sup>13</sup> vorgeschlagen und kommt unserer eigenen Auffassung von Community Theatre wahrscheinlich am nächsten:

"Der Begriff Community Theatre bezieht sich nicht auf einen autonomen Bereich, ein unabhängiges Genre des partizipativen Theaters oder eine klar definierte Methode, sondern wird als allgemeiner Begriff verwendet, der eine Vielzahl von Theaterexperimenten umfasst. Einschlägige Beispiele reichen von einer dokumentarischen Inszenierung, die das kollektive Gedächtnis eines aufgelösten Industriezentrums bewahrt, bis hin zu einer Straßenperformance zum Thema Jugendsubkultur, die auf den Erfahrungen marginalisierter (sub)urbaner Jugendlicher basiert, oder einem in einem Gefängnis produzierten Theaterprojekt. Zu den charakteristischen Merkmalen von Programmen auf dem Gebiet des Community Theatres gehört ihre Bestrebung, den Mitgliedern einer marginalisierten Gruppe eine gemeinsame Erfahrung zu bieten, die es ihnen ermöglicht, mit stärkerer gemeinschaftlicher Identität und erhöhtem Selbstverständnis in ihren Alltag zurückzukehren. Den Bewohner\*innen der ehemaligen Industriestadt wird ein Rahmen geboten, innerhalb dessen sie ihre gemeinsame Geschichte erzählen und das kollektive Gedächtnis ihres Wohnortes dokumentieren können. Marginalisierte Jugendliche bekommen die Chance, ihre Kreativität zu zeigen, ihre Einzigartigkeit auszuleben und ihre sozialen Nachteile als Ressource neu zu denken. Gefangene erleben, wie das Stigma von Straftäter\*innen überwunden und aufgebrochen werden kann, indem sie sich nicht nur als Teil einer Verurteiltengemeinschaft, sondern auch als Mitglieder in einer Theatergruppe verstehen, in der sie neue soziale Rollen erwerben können. Das Community Theatre der letzten Jahre ist um einen kritischen Umgang mit dem Begriff "Gemeinschaft" bemüht. Anstatt als geschlossene, lokale Gruppe betrachtet zu werden wird sie vielmehr in einer nachbarschaftlichen Gruppe oder einer Gemeinschaft von Teilnehmer\*innen mit ähnlichen sozialen Erfahrungen gesehen. 14 In der Fachliteratur wird zwischen Commu-

<sup>12</sup> Aufgrund der derzeitigen politischen Situation gehören Lehrerinnen gehören in den letzten zehn Jahren zu den am stärksten angegriffenen sozialen Gruppen der ungarischen Gesellschaft; die Amtszeit des aktuellen Ministerpräsidenten fiel mit dem größten Lehrerstreik in Ungarn der jüngeren Geschichte zusammen.

<sup>13</sup> Parforum Workshop für Partizipation und Forschung

<sup>14</sup> Miwon Kwon schreibt über ein ähnliches Konzept im Zusammenhang mit kollaborativer Kunstpraxis. Anstelle des mit mehreren Bedeutungen aufgeladenen Begriffs der Gemeinschaft verwendet er den Begriff "kollektive künstlerische Praxis", der eine in einer vorübergehenden Situation gebildete Gruppe meint und in seiner Bedeutung der Nachbarschaft nahe kommt.

nity Theatre und Social Theatre unterschieden. Während Ersteres Veränderungen vor allem durch die Anerkennung und Aufwertung gemeinschaftlicher Werte und Ressourcen herbeiführt, sieht Letzteres die Visualisierung von Macht-, Hierarchieund Strukturbeziehungen als Motor der Veränderung."<sup>15</sup>

Im Rahmen unseres Projekts gehörte folgende Problemstellung zu den größten und aufregendsten Fragen auf dem Gebiet der politischen Bildung: Inwieweit können bzw. wollen wir uns den Zielen, Instrumenten und Ergebnissen des Social Theatres annähern, obwohl unsere bisherige Arbeit in erster Linie auf Community Theatre ausgerichtet war?

In einem ersten Schritt haben wir uns deswegen folgendes gefragt: Warum ist uns das Community Theatre so wichtig? Warum halten wir es für notwendig, immer wieder neue Experimente auf diesem Gebiet zu starten?

Es ist eine im Einklang mit weltweiten Theatertrends stehende Tatsache, dass die im obigen Zitat erwähnten partizipatorischen Theatergenres in Ungarn in den letzten zehn Jahren einen starken Aufschwung erlebt haben. Wir, die wir zu den Initiator\*innen der ungarischen Theaterpädagogik gehören, sind der Überzeugung, dass die Tätigkeit der beiden renommiertesten ungarischen TiE-Ensembles¹6 und ihre am häufigsten verwendeten Genres der performativen Partizipation, d.h. komplexes Drama (Drama in Education, DiE) und komplexe theaterpädagogische Aufführungen (Theater in Education, TiE), diesen Prozess maßgeblich vorangetrieben haben.

Das, was TiE jungen Menschen bedeutet (ein Forum für die Annäherung und Untersuchung altersbezogener, moralischer und sozialer Phänomene, Probleme oder Fragen, die die Gemeinschaft betreffen, unter Verwendung theatralischer Mittel), bedeutet (möglicherweise) auch Community Theatre erwachsenen Ungar\*innen. Die Bürgerinnen werden während des interaktiven Teils von TiE und während des kreativen Prozesses von Community Theatre einbezogen. Mit anderen Worten, eine Community-Theatre-Aufführung fungiert als Forum, da sie unter anderem eine Aussage bzw. ein Problem der Bürger\*innen in den Mittelpunkt rückt. Am Anfang des kreativen Prozesses schließen sie einen gemeinsamen "Vertrag", der die Untersuchung dieser Aussage bzw. dieses Problems bezweckt. Die daraus resultierenden Aufführungen können zeigen, dass auch "normale Menschen" in der Lage sind, aufzustehen und sich und ihre Umgebung zu verändern (unser Projekt ist ein sehr gutes Beispiel hierfür). Unser gemeinsames Defizit besteht darin, dass sich immer weniger Menschen trauen, daran zu glauben, und dass ihr Glaube immer weiter an Intensität verliert.

<sup>15</sup> Sajátszínház - Közösségi színház (sajatszinhaz.org), englischer Titel: Community Theatre.

<sup>16</sup> Seit 1992: Roundtable Theater Education Center (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ:); seit 1997: Káva Cultural Workshop Association (Káva Kulturális Műhely Egyesület).



Wir haben den oben erwähnten Aufschwung auch innerhalb unserer Organisation wahrgenommen und spätestens in den 2010er Jahren hat sich das ständige Experimentieren zu einem gemeinsamen Wert etabliert. Neben TiE waren wir bereits in anderen Disziplinen aktiv, zum Beispiel Theater für Studenten, Forschungstheater, Theater- und Tanzprojekte oder partizipative Inszenierungen mit Erwachsenen. Ein professionelles künstlerisches Interesse am Community Theatre war der nächste logische Schritt in diesem Prozess. In den ersten Jahren betrachteten wir unsere kreative Arbeit nicht als soziale Intervention, arbeiteten nicht von einem gesellschaftskritischen Standpunkt aus, waren nicht dazu angehalten, marginalen Stimmen Gehör zu verschaffen und bezweckten keine Befreiung von einer unterdrückenden Macht. Stattdessen legten wir den Schwerpunkt auf die Reformierung der pädagogischen Methodik sowie die Erweiterung des Theaterbegriffs. Wir haben die Prozesse, die sich in Großbritannien und den Niederlanden abspielten, auf unsere Weise nachgeahmt und sind sowohl unfreiwillig als auch unbewusst vom TiE zum Community Theatre übergegangen. Seitdem existieren beide Formen Seite an Seite in unserer Arbeit. Darüber hinaus haben wir nicht nur in Gedanken begriffen sondern auch in der Praxis erlebt, dass alle Menschen ein universelles Recht auf Kunst bzw. Theater besitzen, von dem so viele von ihnen wie möglich Gebrauch machen sollten, ob als Zuschauer\*innen, Mitwirkende oder Mitgestalter\*innen. So wird das Theater als Institution von einer gelegentlich besuchten Kirche der Kultur in einen gemeinschaftlichen Raum verwandelt. Es soll nicht nur der Arbeitsplatz der Privilegierten, der Gesalbten und der Begabten sein, sondern vielmehr ein Forum für die Diskussion unserer gemeinsamen Angelegenheiten bieten, in dem Theaterprofis und Laien (ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene) zusammenarbeiten, diskutieren, Fragen stellen, sich versöhnen und etwas schaffen, das sie für wichtig halten.

Im Laufe der Zeit haben wir gemeinsame Projekte mit jungen, fortschrittlichen Sozialforscher\*innen realisiert, mit denen wir mehrfach aus dem allgemein bekannten pädagogischen (bzw. theatralischen) Rahmen ausbrechen konnten. Ein wichtiges Argument hierfür war, dass wir, um unsere Organisation weiterzuentwickeln und zusammenzuhalten, oft neue Inspirationsquellen entdecken müssen. Außerdem waren wir in Bezug auf das in unserer Kinder- und Jugendarbeit verwendete theaterpädagogische Instrumentarium sehr neugierig auf nicht nur seine Wirksamkeit im Rahmen unserer Angebote für Erwachsene, sondern auch auf die Art bzw. das Ausmaß der hierfür notwendigen Anpassungen. Schließlich mussten wir auch aus unserer organisationsinternen Erfahrung lernen – ein Prozess, der durch unser hohes Maß an sozialer Sensibilität sowie unsere Offenheit für heikle, herausfordernde, manchmal als Tabuthemen behandelte soziale Themen unterstützt wurde.

Der Prozess – Wie wurde das Projekt umgesetzt? Wie wurde die Inszenierung ins Leben gerufen?

### Teilnehmer\*innen – warum Lehrer\*innen?

Das Projekt Civic Theatre bot uns unsere erste Gelegenheit dazu, mit Teilnehmer\*innen zu arbeiten, die, ungeachtet ihrer individuellen Unterschiede, alle derselben sozialen Gruppe angehören bzw. denselben Beruf ausüben. Unser erster Gedanke war, dass Lehrerinnen als die Erwachsenengruppe betrachtet werden können, mit der wir (das Káva-Theater) bisher am meisten zu tun hatten und deren Welt uns gut bekannt ist. Diese Welt birgt akute, ungelöste Probleme, spiegelt die größten sozialen Probleme Ungarns wider und bringt fast jede Familie über ihre Kinder mit Lehrer\*innen in Berührung. Darüber hinaus wurden Lehrer\*innen durch die COVID-19-Pandemie und die Einführung des Online-Unterrichts in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Der scheinbar bewusste Rückbau des öffentlichen Bildungswesens ist in Ungarn seit vielen Jahren im Gange. Dennoch herrscht in diesem Bereich keine revolutionäre Stimmung, sondern Verzweiflung, Apathie und Angst. Es ist in diesem Kontext erwähnenswert, dass ich diese Sätze kurz nach dem (erfolglosen) Ende einer der vielleicht kooperativsten, aber wirkungslosesten Lehrerstreiks der jüngsten Vergangenheit schreibe. Das soziale Ansehen des Berufsstandes ist gering, und die ungarischen Lehrer\*innen arbeiten unter im europäischen Vergleich bemerkenswert schlechten finanziellen Bedingungen. Es gibt viele Probleme auf Systemebene und die Entwicklung ist in vielen Bereichen rückständig. Das öffentliche Bildungssystem ist überzentralisiert, überreguliert und beraubt Lehrer\*innen nicht nur ihrer Autonomie, sondern bürdet ihnen auch unrealistische Verwaltungslasten auf. Es findet kaum einen substanziellen Dialog über die Probleme in diesem Bereich statt, aber die große Frage besteht darin, wie sehr sich der Rest der Gesellschaft wirklich um das Wohl der Lehrer\*innen kümmert (in den letzten zehn Jahren ist die allgemeine Solidarität in Ungarn deutlich geschwächt worden).

So wurden Lehrer\*innen als die Alltagsexpert\*innen ausgewählt, auf denen unser Projekt und unsere Inszenierung basieren. Wir gingen davon aus, dass sie die Welt der Schule und die Schulnutzer\*innen (Schüler\*innen, Eltern, Lehrer\*innen) am besten kennen, dass sie die Schwierigkeiten auf der Systemebene erkennen und dass sie darüber nachdenken können und vielleicht sogar wollen. Wir hofften, dass sie Themen, Phänomene und Probleme wie Autonomie, Segregation, Zentralisierung, fehlende oder verbotene Innovationen, Veränderungen des Wissensbegriffs, die Abschaffung der freien Schulbuchwahl, Schwierigkeiten bei der Einbeziehung der Eltern, Burnout, Disziplinprobleme, die Situation der Roma-Schüler\*innen oder die Krise in der Rolle der Intellektuellen als Ausgangspunkt für Gespräche und Spiele akzeptieren würden. Außerdem waren wir neugierig darauf,



warum sie Lehrer\*innen geworden und geblieben sind, in welchen Momenten sie stolz auf ihren Beruf waren und in welchen Momenten sie schon mal darüber nachgedacht haben, ihren Beruf aufzugeben.

Zunächst sahen wir uns mit dem Dilemma konfrontiert, wie wir eine solche breite soziale Gruppe zusammenzubringen sollten, denn die teilnehmenden Lehrer\*innen arbeiteten in der Hauptstadt oder in ländlichen Gebieten, waren Angestellte an öffentlichen, kirchlichen oder privaten Schulen und unterrichteten Kleinkinder, Gymnasiasten oder Universitätsstudenten. Unser Ziel bestand natürlich darin, ihre Gemeinsamkeiten zu finden.

## Thema der Inszenierung

Unser Ausgangspunkt war also die Welt der ungarischen Schule. Wir waren uns bewusst, dass die gewählte Zielgruppe und damit das Hauptproblem bzw. -phänomen unserer Untersuchung einen politischen Aspekt besaß. Wir betrachteten dies natürlich als ein grundsätzliches Problem der Allgemeinheit, waren aber keineswegs an parteipolitischen Implikationen interessiert. Wir behielten uns das Recht und die Möglichkeit vor, eine Performance zu produzieren, die gesellschaftskritische Untertöne trifft. Gleichzeitig wollten wir darauf achten, nicht in die Propaganda abzurutschen und kein politisches Pamphlet zu schaffen.

Das ausgewählte künstlerische Mittel (hier: Theater) ist in diesem Kontext interessant, da wir darauf hofften, dass das gemeinsam geschaffene theatrale Produkt die Reizschwelle eines Teils des Zielpublikums überschreitet und Informationen über eine bestimmte soziale Gruppe (in diesem Fall die Lehrer\*innen) weitergibt, die sonst nicht ankommen würden. Unser Ziel war es, die Stimme der Lehrer\*innen nach Boal zu verstärken.

# Allgemeine und spezifische Ziele zu Beginn des Prozesses

Um unsere Arbeit in einen theoretischen Rahmen zu stellen, greifen wir auf die Konzepte des Devised Theatres<sup>17</sup> bzw. des autobiografischen Theaters<sup>18</sup> zurück. Wir haben eine komplexe theatralische Inszenierung geschaffen, die sich vom "traditionellen" Theater unterscheidet. Es sollte erwähnt werden, dass die Insze-

<sup>17</sup> evised = fiktiv, erfunden; eine Sammlung von theatralischen Strategien und Methoden, die in den 60er und 70er Jahren mit der Entwicklung der westlichen partizipativen Demokratie in den Vordergrund traten; auf Französisch: création collective

<sup>18</sup> Im autobiografischen Theater fließen die persönlichen Geschichten und Erfahrungen der Teilnehmerinnen auf der inhaltlichen Ebene in die entstehende Performance ein. Das "Lebensmaterial" wird transformiert und mithilfe theatraler Mittel in eine szenische Form gebracht.

nierung aufgrund seines Genres auch eine starke Verbindung zum Documentary Theatre aufweist. <sup>19</sup> Ein interessantes Konzept auf diesem Gebiet ist das Ego-Dokument, das die eigene Realität zum Dokument werden lässt und einen erkennbaren Bezug zum Begriff der Oral History aufweist. In gewisser Weise wird die gesamte Inszenierung durch das Wissen der Zuschauerinnen "aufgewertet", da echte Geschichten von echten Menschen die Grundlage für das bilden, was sie sehen.

Wir wollten, dass die Teilnehmerinnen in möglichst viele Phasen des Theatermachens aktiv einbezogen werden. Sie gaben nicht nur ihre Geschichten zum Besten, sondern durften auch Vorschläge machen, Entscheidungen bezüglich des verwendeten Bildmaterials treffen und bei der Gestaltung bestimmter Szenen, der Regiearbeit und der Entwicklung einer dramaturgischen Struktur mitreden bzw. -wirken. Dabei ging es nicht nur um den Grad der Freiheit, die sie genossen. Wir mussten immer wieder abwägen, wie viel Belastung wir den Teilnehmer\*innen zumuten konnten, die keine professionellen Theatermacher\*innen, sondern Bürger\*innen waren, für die es eine offensichtliche Herausforderung war, das, was sie zu sagen hatten, überhaupt auf der Bühne zu präsentieren. Mit professionellen Argumenten mussten wir ein Gleichgewicht zwischen der traditionellen (und oft allmächtigen) Rolle des Regisseurs bzw. der Regisseurin und dem Chaos (jeder führt Regie) finden. Andererseits mussten wir auch die Momente berücksichtigen, in denen theatralisch-professionelle Aspekte Vorrang vor gemeinschaftlichen Aspekten haben sollten. Manchmal mussten die Entscheidungen des Regisseurs nun mal "von oben herab" getroffen werden. Dieses "Schwanken" war eine der spannendsten Facetten des gemeinsamen kreativen Prozesses. Bei der visuellen Gestaltung konnten wir zum Beispiel einen vom Designer geschaffenen visuellen Rahmen anbieten und ihn mit Inhalten füllen, die von den Teilnehmerinnen selbst kamen.

Eine sinnvolle Beteiligung an allen Phasen der Zusammenarbeit spielte außerdem eine Rolle bei der Formulierung einer gemeinsamen Botschaft, mit der sich alle Teilnehmerinnen identifizieren konnten, was sowohl für die Teilnehmerinnen als auch für das Theater ein vertretbares Risiko darstellte. Dies spiegelte sich auch in der gemeinsamen Verantwortung aller Beteiligten wieder: Mach das, was du tust, nicht nur, weil der Regisseur dir sagt, dass es gut aussieht, sondern auch, weil die Idee, die dahinter steckt, deine ist, und sie ist bedeutsam!

Diese Haltung und Vorgehensweise zwang alle Beteiligten (vor, auf und hinter der Bühne) zu einer ständigen Selbstreflexion- und definition, denn jeder musste sich während des Prozesses immer wieder folgende Fragen stellen: Wer bin ich innerhalb dieses Prozesses und warum genau wurde ich ausgewählt?

<sup>19</sup> Dokumentartheater: eine historisch authentische künstlerische Darstellung der Realität (Anna Hárs); untersucht die Beziehung zwischen Theater und Realität (Kristóf Kelemen).



Wir haben das künstlerische Ziel formuliert, eine öffentliche, halb-fiktive Community-Theatre-Performance zu schaffen, die auf den persönlichen Geschichten der Teilnehmerinnen basiert und 3-4 Mal aufgeführt wird. Unsere Inszenierung untersucht die Beziehung zwischen Realität und Theater auf der Grundlage von echten Geschichten, die von echten Menschen erzählt werden.

Die Suche nach bzw. die Äußerung der absoluten Wahrheit war für uns nicht das Wichtigste, denn das ist eher eine Angelegenheit für Gerichte oder investigative Reporterinnen. Die Artikulation der gemeinsamen Wahrheit von Informantinnen, Interviewpartnerinnen und Storytellerinnen war wiederum von größter Bedeutung.

Generell gilt folgende Faustregel: Das ungarische Theater basiert im Wesentlichen auf dem Drama (d. h. die meisten Inszenierungen basieren auf den Klassikern der Weltliteratur bzw. der ungarischen Literatur). Diese Tradition verhindert oft die Behandlung von Themen wie "Probleme im ungarischen Bildungssystem aus Sicht der Lehrerinnen" auf ungarischen Bühnen. Dies gilt auch für andere gesellschaftliche Themen, eher schwierige, aktuelle Fragen oder auch die Probleme verschiedener Minderheiten.<sup>20</sup>

Unser pädagogisches Ziel war es, eine Gruppe von Menschen zu bilden, die sich vorher nicht kannten aber im selben Bereich arbeiteten. Wir wollten, dass die Teilnehmerinnen zumindest vorübergehend zu einer Gemeinschaft werden. Wir wollten ihr Gemeinschaftsgefühl stärken, eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, die ein offenes Gespräch ermöglicht und eine Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmerinnen aufbauen. Wir wollten Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern, die für eine bessere Orientierung innerhalb der Gesellschaft erforderlich sind. Wir hofften, dass durch die gemeinsame Arbeit eine Meinungsgemeinschaft entstehen würde, eine ganz besondere "Berater\*innengruppe", deren Mitglieder ein großes Verständnis und eine komplexe Interpretation der Schulwelt aufweisen. Wir gingen außerdem davon aus, dass Káva später auf ihre Arbeit und ihren Rat würde zählen können.

Unser Ziel im Bereich der politischen Bildung war es, die Teilnehmerinnen zu mehr bürgerschaftlichem Engagement zu ermutigen und einen mehrdimensionalen, kritischen Ansatz für die in den Mittelpunkt gestellten sozialen Probleme zu finden. Wir wollten mit unserem Projekt dazu beitragen, eine integrativere, offenere Gesellschaft zu schaffen, in der wir die Ideen der Teilnehmerinnen mittels der

<sup>20</sup> Da solche Inszenierungen in Ungarn keine Tradition besitzen, ist die eigentliche Frage, wie man sie zur Tradition macht. Aus der Ferne betrachtet ist das Theater zwar eine bürgerliche Institution, es ist dennoch eine sehr schwierige und auch spannende Situation, wenn wir die Geschichten anderer Bürgerinnen zum Thema unserer Gedanken und unseres Spiels machen (hier sind Bürgerinnen gemeint, die noch nicht oder nicht mehr zu dieser Welt gehören, bei denen nicht klar ist, ob sie zu dieser Welt gehören oder nicht, oder denen diese Welt nicht einmal bekannt ist).

Kraft des offenen Gemeinschaftsraums (sprich des Theaters) verstärken.

Einerseits lernten die Teilnehmerinnen Instrumente zur Selbstdarstellung kennen, die es ihnen ermöglichten, besser zu verstehen, wie sie für sich selbst einstehen können. Andererseits wurden die Erfahrungen der Teilnehmerinnen zusammengeführt, wodurch ihre Wirkung vervielfacht wurde.

Im Rahmen des Projekts konzentrierten wir uns auf vier Hauptaspekte, die wir verbessern wollten:

- SELBSTAUSDRUCK (allgemeine Bedürfnisse ausdrücken; lernen, wie man sie mit anderen teilt (z.B. Verwandte, Freunde, Gemeinschaft, Öffentlichkeit).
- ZUSAMMENSEIN / STÄRKE IN DER GEMEINSCHAFT (Entwicklung eines Verständnisses dafür, dass Menschen, die isoliert/allein gelassen/einsam/ verzweifelt sind, immer etwas gemeinsam haben (= man ist mit seinen Problemen nie allein).
- GEMEINSAME SPRACHE (Finden einer Sprache bzw. einer Plattform für die Kommunikation zwischen verschiedenen Menschen; Austausch von Problemen auf dieser gemeinsamen Plattform).
- MUT ZUM ÖFFENTLICHEN SELBSTAUSDRUCK (Erlernung der Fähigkeit, sich öffentlich zu äußern (was einen zum Bürger bzw. zur Bürgerin macht);
   Aufbringung von genügend Mut, um eine persönliche Meinung zu öffentlichen Angelegenheiten zu äußern).

# Rekrutierung von Teilnehmerinnen; der Auftaktworkshop

Unserem Online-Aufruf <sup>21</sup>folgend schickten uns Bewerberinnen ihre Geschichten darüber, wie es ist, im heutigen Ungarn Lehrerin zu sein. Warum haben sie sich für diesen Beruf entschieden? Sind sie auf Hindernisse gestoßen, die sie dazu gebracht haben, auszusteigen? Welche ermutigenden Situationen haben sie erlebt, die ihnen gezeigt haben, dass es sich lohnt, weiter als Lehrerin arbeiten? Vierundzwanzig Pädagoginnen aus ganz Ungarn und sogar über die Landesgrenzen hinaus schickten uns ihre Geschichten. Anschließend luden wir die Bewerber\*innen zu einem Auftaktworkshop ein, bei dem sie uns und sich gegenseitig kennenlernen und Informationen über das Projekt erhalten konnten. Wir boten allen Anwesenden eine aktive Teilnahme am Projekt an. Ein wichtiger Aspekt war es, die Proben so zu planen, dass jeder Kandidatin das Projekt bis zum Ende durchziehen konnte, auch wenn er sie einen Vollzeitjob hatte. Andernfalls hätten nur teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte oder solche, die sich im Mutterschaftsurlaub befanden, teilnehmen können.

<sup>21</sup> Wir haben versucht, diesen Aufruf an so vielen Stellen wie möglich zu veröffentlichen, so wurde er an Zeitungen, Online-Schulforen, unsere eigene Mailingliste und einflussreiche Lehrerinnen geschickt.



## Die Gruppe

Zwölf Lehrerinnen wurden schließlich in die Gruppe aufgenommen. Sie waren es, die den fast dreimonatigen Prozess inklusive der wöchentlichen Probe in der Anlaufphase, der intensiven Hauptprobentage (nachmittags bis abends, nach dem Arbeitstag, vier Tage hintereinander) und des positiven Stresses der Aufführung auf sich nahmen. Die Gruppe bestand aus einem Mann und elf Frauen. Drei lebten und unterrichteten auf dem Land, neun hatten ihren Wohn- und Arbeitsort in Budapest. Innerhalb der Gruppe gab es einen Pensionär, vier Grundschullehrerinnen, vier Gymnasiallehrerinnen und drei Mitarbeiterinnen an sonderpädagogischen Einrichtungen. Zu ihrer Unterstützung stellte Káva eine Regisseurin,<sup>22</sup> zwei Schauspiellehrer<sup>23</sup>, die während der Proben und Aufführungen gemeinsam mit der Gruppe spielten, eine Autorin-Dramaturgin,<sup>24</sup> die bei den Proben anwesend war, wann immer es ihr möglich war, und eine visuelle Gestalterin<sup>25</sup>, die das ganze Projekt miterleben wollte und entsprechend die ganze Zeit dabei war. Unserer Meinung nach ist diese Gruppe, bestehend aus Expertinnen auf ihrem jeweiligen Gebiet (Schule bzw. Theater), sowohl während des dreimonatigen Projekts als auch während des Aufführungszeitraums zu einer echten Truppe geworden. Die Hauptmitglieder dieser Truppe, also die Bürgerinnen, fungierten als Darstellerinnen, die dem Publikum ihre Geschichten erzählen, ihr Leben bzw. ihre Probleme zeigen und Veränderungen bewirken wollen. Sie alle waren Teil dessen, was in der englischen Terminologie als "performing citizenship" bezeichnet wird. Der performative Raum des Theaters verstärkte ihre erhobenen Stimmen, verlieh der beabsichtigten Botschaft Bedeutung und zeigte dem Publikum sowohl die Botschaft als auch die Darstellerinnen in theatraler Form.

Obwohl das internationale Erasmus+-Projekt durch die COVID-19-Pandemie behindert wurde, konnte unser gesamter Probenprozess zum Glück und dank der lockereren ungarischen Gesundheitsvorschriften live auf der Probebühne stattfinden. Einerseits trugen wir eine Maske und wurden bei Bedarf getestet; andererseits waren die einzelnen Mitglieder nicht hinter einem Bildschirm gefangen, sondern konnten sich körperlich und mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Prozess einbringen.

<sup>22</sup> András Sereglei, Lehrer für Schauspiel und Theater bei Káva; Regisseur.

<sup>23</sup> Márton Somorjai und Gábor Takács, Schauspieler-Theaterpädagogen bei Káva.

<sup>24</sup> Júlia Róbert, Dramatikerin, Leiterin der Sparte Community Theatre am MU-Theater in Budapest.

<sup>25</sup> The other Gabriella Kiss, visuelle Designerin, Professorin an der Ungarischen Universität der Schönen Künste.

### Der Probenablauf

### Phase eins - von Gruppe zur Gemeinschaft

Im Rahmen des Projekts hatten wir die Gelegenheit zu insgesamt zwölf Proben, für die wir einen Plan erstellen mussten. Hinzu kam eine letzte, vierte Phase kurz vor der Premiere, in der wir mehrere Tage lang nachmittags bis abends probten. Ungefähr vier Bühnenberufe bildeten einen Block, jeder mit seinem eigenen Schwerpunkt.

Nach dem Auftaktworkshop im September 2021 verpflichteten sich zwölf Lehrerinnen, ab Ende Oktober mit vollem Einsatz am Projekt teilzunehmen, d. h. in der ersten Phase an einer wöchentlichen Probe teilzunehmen und zu den Intensivproben und Aufführungen immer anwesend zu sein. Das Hauptziel und gleichzeitig die größte Herausforderung der ersten Phase bestand darin, eine Gruppe von Lehrerinnen, die sich nicht kannten aber im selben Beruf arbeiteten, zu einer Gemeinschaft zu machen, deren Mitglieder in der Lage waren, sich gegenseitig zu vertrauen und ehrlich über sich und ihre Arbeit zu sprechen.

Zu den wichtigsten Überlegungen gehörte die Verringerung des Zwangs zur Konformität im Zusammenhang mit dem Theater. Wir wollten den Teilnehmerinnen die Gewissheit geben, dass sie tatsächlich "gut genug" sind, um an dem Prozess teilzunehmen, dass sie die Vorstellung stärken und dass sie "keine Fehler machen können", was wiederum ihr Sicherheitsgefühl erhöhen sollte. Wir wollten, dass die Teilnehmerinnen ein Verständnis und ein Gespür dafür entwickeln, dass Theater ein öffentliches Forum ist, das einem Mut zur öffentlichen Selbstdarstellung gibt.

Bereits beim ersten Treffen wurde deutlich, dass jeder trotz oder gerade wegen der Vielfalt innerhalb der Gruppe offen und neugierig auf die anderen war. Es stellte sich schnell heraus, dass es notwendig war, gleich zu Beginn die jeweiligen Erwartungen an sich selbst, an die Mitarbeiterinnen und an die Inszenierung zu formulieren. Diese stellten die Grundlage und die Legitimation für den gesamten Prozess dar. Im Folgenden finden Sie eine Auswahl der zum Ausdruck gebrachten Erwartungen:

"Es muss Humor drin sein, ich mag das Spielerische sehr. Es sollte dieses Thema aufgreifen! Es ist wirklich toll, denn so muss man nicht zu einem Psychologen gehen."

"Die Schule steckt in meinem Kopf fest. Mögen eure Kreationen und Gedanken meine Vorstellung von Schule bereichern!"

"Ich befand mich in einer beruflichen Krise, als ich diesen Aufruf sah. Wir sollten uns nicht zurückhalten, sondern die Schule in all ihren Facetten zeigen!"



"Lasst uns zusammen ein tolles Puzzle machen!"

"Ich möchte den kreativen Prozess kennenlernen. Manchmal reden sie mit einer solchen Missbilligung, mit einem solchen Abscheu von uns… Ich möchte zeigen, dass ich ein Mensch bin, dass wir Menschen sind, dass wir Gutes für die Welt wollen."

"Wie kann ich Beschwerden in eine künstlerische Form bringen? Ich habe schon lange nichts mehr Künstlerisches gemacht… es ist ein Schritt aus meiner Komfortzone heraus. Viele Leute in meinem Alter ziehen sich frühzeitig aus dem Gefecht." "Nicht aus Trotz, sondern weil ich etwas Aufrüttelndes sagen will: Lasst uns in der Schulwelt etwas Positives erreichen!"

"Mein ganzes Leben lang habe ich mich für zwei Dinge interessiert: Unterricht und Theater. Wenn wir bloß die vielen negativen Beispiele zusammenschweißen, wie soll das für Ermutigung und Hoffnung sorgen?"

"Wir arbeiten seit Jahren mit den pädagogisch 'Geschädigten'. Wir müssen einen gesellschaftlichen Dialog anstoßen, denn wir brauchen auch andere Erzählungen als die unseren."

"Hier [in der Gruppe] verstehen wir auch die unausgesprochenen Dinge. Jedem Lehrer und jeder Lehrerin werden vorgefertigte Rollen zugewiesen, aber hier fangen wir mit einem leeren Blatt an. Ich möchte meinem Lehrer-Ich ins Gesicht schauen. Ich verspüre in mir einen sehr starken Trieb, mich zum Ausdruck zu bringen, mich zu zeigen, ihnen ins Gesicht zu schreien, ihnen ins Gesicht zu weinen, mit der Faust auf den Tisch zu hauen…"

"Meine Eltern und Geschwister sind alle Lehrerinnen. Ich habe keine guten Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen gemacht und es wäre gut zu verstehen, was falsch gelaufen ist."

"Ich bin ein ziemlich rationales Wesen, aber die drei Sätze, die ich eingereicht habe, kamen aus meinem Bauch heraus. Ich interessiere mich für das Theater. Ich habe keine Ahnung, warum ich noch Gymnasiallehrerin bin und möchte verstehen, was an diesem Medium so reizvoll ist. Es lohnt sich, auf künstlerische Art und Weise Dinge sichtbar zu machen und eine Aussage zu treffen."

"In jeder Schule, an der ich war, habe ich nur negative Erfahrungen gemacht. Jetzt entlade ich mich. Ich will meine Augen öffnen. Als meine Bekannten erfuhren, wie hoch mein Gehalt ist, sagte eine von ihnen: Juhu, dann bin ich nicht diejenige, die am wenigsten verdient!"

"Es wäre so schön, wenn ein Team zusammenkäme, das etwas zu sagen hat!" Wir wollten auch, dass die Gruppenmitglieder sowohl für sich selbst als auch füreinander erörtern, warum wir überhaupt über dieses Thema sprechen müssen, warum wir öffentlich darüber sprechen müssen und warum wir in einem öffentlichen theatralen Kontext darüber sprechen müssen. Wie so oft während des Prozesses haben

wir jeden gebeten, einen unvollendeten Satz fortzusetzen: "Ich denke, wir sollten Theater benutzen, um über die aktuelle Situation in den Schulen zu sprechen, weil…": "…es gut wäre, emotional zu kommunizieren, nicht nur mit Worten".

"...die künstlerische Form die einzige Möglichkeit ist, etwas zu sagen und dabei Banalitäten zu vermeiden."

"...jede andere Art zu sprechen verleumdet wurde oder gilt in meinen Augen als Bullshit, pseudo-professionell oder politisiert."

"...viele Leute nicht über die wirkliche Situation Bescheid wissen. Sie wissen nicht, was in den Schulen wirklich vor sich geht."

"...ich mir Sorgen um mein eigenes Verantwortungsbewusstsein mache... Ich sollte darüber nachdenken, warum ich immer weglaufe... Wir stehen nicht für uns selbst ein... Der Titel meines Textes ist derjenige, der Kompromisse eingeht... Da geht es um mich..."

"...wir unser eigenes Schicksal und damit auch das der Kinder verbessern wollen." "...die Schule zu einem emotional gefährlichen Ort geworden ist – deshalb müssen wir öffentlich darüber sprechen. Theater kann eine neue Frage stellen, eine neue Perspektive bieten."

"...jeder einen Bezug zur Schule hat, und alles, was in der Gesellschaft passiert, wird reflektiert. Es gibt viel, worüber man reden kann, nicht nur über die Schule." "...alles andere auch diskutiert werden muss. Das ist ein urteilsfreies Live-Sezieren, deshalb ist es greifbar und kann nicht in Frage gestellt werden. Alles, was wir tun müssen, ist unser eigenes Leid zu zeigen, unsere Erfahrungen. Selbst wenn keine Veränderung eintritt, kann ich nichts anderes tun. Wir können nur über die Schule sprechen, das Theater bietet uns die dafür notwendigen Quadratmeter."

"... Lehrer normalerweise schweigsam sind, sie halten den Ball flach und schaffen es immer wieder, eine Lösung zu finden und weiterzumachen. Wenn man sieht, wie wir auf der Bühne unsere Meinung äußern, kann das anderen Kraft geben." "...dieser gemeinschaftliche kreative Prozess gleichzeitig ein Lernprozess für uns alle ist."

Um demder Leserin zu einem besseren Verständnis unseres Prozesses zu verhelfen, wird im Folgenden der Verlauf einer Probe aus jeder Projektphase vorgestellt. Zunächst wird die zweite Probe der ersten Phase beschrieben, die am 3. November 2021 stattfand:

Neben dem gegenseitigen Kennenlernen haben wir für diese Probe folgende Teilziele formuliert: Kennenlernen und Erlernen eines bewussten Umgangs mit dem Tableau als Theatertechnik; gemeinsames Nachdenken über das Thema "Schule" anregen; eine Problemliste erstellen; eine gemeinsame Sprache entwickeln; Mut zur öffentlichen Selbstdarstellung stärken.

Zu Beginn der Probe saßen wir mit den Teilnehmerinnen in einem großen Kreis



im Theatersaal. Wir besprachen die Masken-Regeln und machten deutlich, dass unsere gemeinsame Entscheidung eine gemeinsame Verantwortung mit sich bringt. (Die Teilnahme an dem Projekt war nur nach einer COVID-19-Impfung bzw. nach Vorlage eines gültigen Immunitätsnachweises möglich). Dann warfen wir einen offenen Satz in die Runde, den jeder nach seinenihren Vorstellungen ergänzen sollte. Der offene Satz lautete "Das Schönste, was ich gesehen habe, seit wir uns kennen..." Dieses Spiel führt zu visuellem Denken: Jeder muss mit den Augen des/der anderen nach etwas Schönem suchen (d.h. sich vorstellen, worüber derdie andere spricht). Interessant war, dass die Teilnehmerinnen viele Bilder aus der Natur benutzten und Gefühle in den Vordergrund traten. Die Gruppe stellte die Harmonie in den Vordergrund.

Anschließend hatten die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, über die vergangene (d. h. die allererste) Probe zu reflektieren. Einerseits wollten wir das Bewusstsein der Teilnehmerinnen schärfen, andererseits ging es darum, die Kommunikation in der Gruppe so offen wie möglich zu gestalten und einen Raum für Kritik und Zweifel zu schaffen. Unter den Teilnehmerinnen befand sich eine Person, die an dieser Stelle erklärte, dass sie sich unwohl und ungeduldig gefühlt habe, als wir nicht sofort mit der Bearbeitung der mit dem Antrag eingereichten Texte (die die Grundlage der Inszenierung bilden sollten) begonnen haben.

Danach gab es ein Logikspiel, das Zusammenarbeit erforderte und nach den folgenden Spielregeln gespielt wurde: Stühle werden wie Punkte auf einem Ball im Raum verstreut, einer davon bleibt leer. Der/die Spielleiter\*in will sich auf einen leeren Stuhl setzen. er/sie darf nur langsam gehen, aber die anderen Spielerinnen, die als Team arbeiten, dürfen auch rennen oder verhandeln. Es geht darum, dendie Spielleiterin daran zu hindern, sich zu setzen, indem die anderen Spielerinnen zwischen den Stühlen wechseln. Die Gruppe kämpft also gegen dendie Spielleiterin. Wer sein Gesäß hebt, muss weitergehen und darf sich nicht wieder auf den gleichen Stuhl setzen. Der/die Spielleiter\*in darf selbstredend weder körperlich noch gewaltsam daran gehindert werden, sich zu bewegen bzw. setzen. Es gibt mehrere zulässige "Lösungen", aber die Erfahrung zeigt, dass nur wiederholte Versuche zum Erfolg führen. Dieses Spiel ist sehr aufregend, erfordert von der Gruppe hohe Konzentration und Disziplin und ist gleichzeitig sehr befreiend. Es beansprucht die Spielerinnen körperlich, emotional und geistig. In der Diskussion nach dem Spiel brachte der Regisseur einen sehr spannenden Punkt ein: Er zog eine Parallele zwischen dem Zögern und dem Schwung beim Verlassen des Stuhls auf der einen Seite und dem Moment, in dem man sich für die Teilnahme an einer Theaterinszenierung entscheidet auf der anderen. Die Teilnehmerinnen waren sichtlich gerührt.

Das nächste Spiel wurde vor allem deshalb in den Probenplan aufgenommen, weil es entspannend wirkt und die Stimmung hebt. Die Spielregeln sind wie folgt:

Die Gruppe steht in einem Kreis mit einemeiner Freiwilligen in der Mitte, derdie eine Bombe in Form eines Schwamms hält (statt eines Schwamms kann man auch etwas anderes benutzen, was nicht kaputt gehen kann). Die anderen Spielerinnen schließen ihre Augen und derdie Spielleiterin bestimmt einen Terroristen bzw. eine Terroristin durch eine Berührung. Die Personen im Kreis müssen die Person in der Mitte (derdie Spielleiterin) nun überzeugen, ihnen die Bombe zu geben. Wenn er sie es schafft, die Bombe einemeiner der "Unschuldigen" zu geben, ist er sie gerettet, kann zur Seite gehen und die Person, die den Gegenstand erhält, nimmt seinen/ ihren Platz in der Mitte ein. Wenn man die Bombe einem "Terroristen" bzw. einer Terroristin gibt, "explodieren" alle (es lohnt sich 3 Sekunden nach der Übergabe zu warten, um den Effekt zu sehen). Das Spannende an dem Spiel war, dass die Spielerinnen Freude daran fanden, ungestraft lügen zu dürfen. Der schmale Grat zwischen Fiktion und Realität war ebenfalls faszinierend. Einigen fiel es schwer, mit dem Tempo der Gruppe mitzuhalten, so dass wir bei der Fortsetzung des Spiels mehr darauf achteten. Dieses Spiel markierte das Ende der Einstimmungsphase, und wir gingen zum Hauptthema des Tages über, dem Schauplatz "Schule".

Wir arbeiteten in zwei Gruppen. Die erste Gruppe erstellte zu dem vom Spielleiter vorgegebenen Konzept ein Tableaubild, d.h. ein komplexes Standbild, auf dem auch kompliziertere Sachverhalte veranschaulicht werden können. Die zweite Gruppe vervollständigte dann dieses Bild. Ziel war es, von der Darstellung eines sehr spezifischen und relativ einfachen Ortes (z.B. einen Marktplatz) zur Beschreibung einer abstrakten, kleinteiligen Szene (z.B. ein "Haus der Freude") zu gelangen. Nach der Vervollständigung der Bilder mussten die Spielerinnen sehr detaillierte Antworten auf die Fragen des Leiters geben und so die gemeinsam geschaffene Szene weiter entwickeln und verdeutlichen.

Im nächsten Spiel teilten wir uns in drei Gruppen auf, denen der Spielleiter folgende Anweisung gab: "Sucht euch ein gemeinsames Wort aus, mit dem ihr euch in letzter Zeit beschäftigt habt, und wenn ihr eins habt, setzt es in ein Tableau um!" Die Gruppen mussten sich also zunächst auf ein gemeinsames Wort oder einen Begriff einigen und erst danach in die kreative Phase einsteigen. Ein merkwürdiges Phänomen, das während unserer dreimonatigen Zusammenarbeit mehrmals auftrat, machte dieses Spiel besonders spannend: Als wir uns gegenseitig die Bilder zeigten, stellte sich heraus, dass alle drei Gruppen den Begriff "Zeit" als Thema gewählt hatten.

Die Teilnehmerinnen blieben in denselben Gruppen und wurden angewiesen, ein Tableau für in Wort zu erstellen, das für alle galt. Sie durften ihre Tableaus überall im Raum platzieren und auch darüber bestimmen, von welchem Standpunkt aus sie betrachtet werden sollten und auch welche Musik während der Darstellung gespielt werden sollte. Sie durften ihre Tableaus auch ohne Hilfsmittel erstellen,



wie zuvor. Das vorgegebene Wort, also das Thema für die Tableaus, war "Schule". Zwei Gruppen schafften es, ein Tableau zusammenzustellen. Bei der Gruppe, die es nicht geschafft hat, nahmen die Diskussion, die Verhandlung und die Erstellung des Tableaus so viel Zeit in Anspruch, dass eine Fertigstellung nicht möglich war. Eines der beiden fertigen Tableaus stellte eine Prüfungssituation dar, in der die Prüferinnen hinter einem langen Tisch saßen. Das Tableau sollte von einem einzelnen Stuhl aus betrachten werden, der für den "Prüfling" reserviert war. Beim anderen fertigen Tableau ging es um eine Art von Wettbewerbsgeist, der einen freien, erfahrungsreichen Unterricht behindert.

In der letzten Phase der Tableauerstellung wurden Problemkarten des heutigen ungarischen Bildungssystems erstellt. In Dreiergruppen diskutierten und identifizierten wir die spezifischen Probleme und formulierten sie dann in einem Standbild. Wir sahen uns alle Bilder an, diskutierten sie und machten dann eine weitere Runde, in der wir insgesamt acht Probleme benannten:

- Fast alle Beteiligte am ungarischen Bildungssystem leben in Angst und unter dem Zwang, sich den Übergeordneten unterzuordnen;
- Harmonisches Lernen und die auf allen Ebenen vorhandene Leistungssucht stehen in einem scharfen und unauflösbaren Gegensatz zueinander;
- Tanzen alle in einem gebundenen Tanz, entfaltet niemand seineihre Kreativität weder die Lehrerinnen, noch die Schülerinnen, noch die Schulleitung;
- Mit der Zeit verblasst die konstruktive Verspieltheit der Lehrerinnen;
- Es besteht eine Kluft zwischen den Zielen und der Funktionsweise des Bildungssystems und denen, die in der realen Welt gelten;
- Lehrerinnen reden oft hinter dem Rücken der Kinder schlecht über sie;
- Wir wissen nicht, wie wir mit sonderbaren, besonderen, problematischen Kindern umgehen sollen, weil uns die Methodik fehlt;
- Die Gleichgültigkeit der Lehrerinnen und des Bildungssystems ist häufig Verursacher und Verstärker von Aggressionen.

Die anschließende Diskussion der Probe war ein reflektierendes Element, bei dem wir die Teilnehmerinnen baten, einen Satz frei nach ihren eigenen Gedanken und Gefühlen zu vervollständigen, der in der ersten Hälfte wie folgt lautete: "Heute ist mir wichtig geworden, dass…" Anschließend diskutierten wir einige praktische Fragen, bevor wir unseren zweiten gemeinsamen Theaternachmittag beendeten.

Die Teilnehmerinnen erhielten außerdem eine Hausaufgabe: Wir baten sie, die Elemente der Problemkarte, die im zweiten Tableau auftauchten, auch in ihrem eigenen - nicht schulischen - Umfeld zu suchen und zu erkennen. Wenn sie einen Ort entdeckten, an dem ein bestimmtes Problem auftauchte, sollten sie ein oder mehrere Fotos davon machen. Die Bilder sollten für die nächste Probe vergrößert,

an die Wand gehängt, gemeinsam betrachtet und analysiert werden. Mit diesem Spiel wollten wir die Tatsache beleuchten, dass die sozialen Probleme, die in der Welt der Schule auftauchen, natürlich nicht nur schulische, sondern auch gesamtgesellschaftliche Probleme sind. Das war einem vielleicht bereits auf theoretischer Ebene bewusst, aber das Spiel machte es nun erleb- bzw. greifbar.

In den beiden anderen Proben während der ersten Phase war unser Hauptziel weiterhin die Bildung einer Gemeinschaft. So entwickelten wir Eröffnungs- und Abschlussrituale für unsere gemeinsamen Treffen. Bei Ankunft brachten wir unsere Stimmung zum Ausdruck, indem wir einen Tropfen Farbe (blau = entspannt, rot = aufgeregt) in eine große Wasserflasche tröpfeln ließen. Während der ersten Runde setzten wir in der Regel unsere Gruppenkameraden ins Bild, wie es uns gerade ging, indem wir einen offenen Satz über uns vervollständigten. Am Ende der Proben reflektierten wir alles, was am jeweiligen Tag passiert war, ob mündlich oder in einer theatralischen Form, und machten noch einmal das Farbtropfenspiel.

## Phase Zwei – Theater, aber noch keine Inszenierung

Das Hauptziel der zweiten Phase des Prozesses bestand darin, die Teilnehmerinnen näher an die bevorstehende Inszenierung heranzuführen. Dennoch befassten sich die meisten Theaterspiele nach wie vor mit der allgemeinen Situation im ungarischen Bildungssystem und nicht speziell mit den von den Teilnehmerinnen eingereichten Texten.

Wir wollten erforschen, was das Konzept einer "reichen Geschichte" bedeutet, über die es sich lohnt nachzudenken und die über sich selbst hinausgeht. Wir konzentrierten uns auf dramaturgische Spiele, die dabei helfen, verschiedene Erzählungen zu moderieren und zu verdichten. Wir haben in mehreren Proben mit verschiedenen Arten von Monologen gearbeitet, um diese Theaterform kennen und lieben zu lernen.

Die Entspannung der Gruppenmitglieder und der Aufbau von Beziehungen und Vertrauen waren uns weiterhin ein Anliegen.

Wir sprachen viel darüber, was genau unsere Teilnehmerinnen von der bevorstehenden Inszenierung erwarteten und welches Publikum sie ansprechen wollten.

Wir beendeten eine unserer Proben mit folgendem offenem Satz und den jeweiligen Antworten darauf: "Ich möchte, dass unsere Zuschauerinnen Menschen sind, die..."

- "...sich davon in irgendeiner Weise inspirieren lassen."
- "...Veränderungen an unseren Schulen bewirken können."
- "...Entscheidungsträgerinnen sind."
- "...einmal zur Schule gegangen sind."



- "...auf Lehrerinnen schimpfen."
- "...wegen der Schule gelitten haben."
- .....auch Eltern sind."
- "...zu unserem für das Stück definierten Zielpublikum gehören."
- "...für Veränderung offen sind."
- "...sich äußern wollen, es aber bisher nicht getan haben."
- "...aus welchem Grund auch immer nicht um die Sicherstellung einer gesunden Situation an unseren Schulen bemüht sind."
- "...ein Brillenputztuch gebrauchen könnten."
- "...Lehrerinnen als Verliererinnen betrachten."
- "...nur einen Aspekt der Schule kennen, dafür nicht das gesamte Bild".

Wir mussten mehrfach auf die Frage nach dem Zielpublikum zurückkommen. Schließlich beschlossen wir aufgrund unserer begrenzten Möglichkeiten (die Inszenierung sollte nur sechs Mal aufgeführt werden), ein möglichst breites Publikum anzusprechen und die Aufführung denjenigen zu empfehlen, die "zur Schule gegangen sind", d. h. fast allen, die Erfahrungen mit einer Bildungsstätte mitbringen.

Da unsere Arbeit über die Erarbeitung und Präsentation einer Inszenierung hinausging, schließen wir nicht aus, dass wir in Zukunft eine weitere (theatrale) Aktion ins Leben rufen, die das weiterführt, was wir während des dreimonatigen Projekts erarbeitet haben. In diesem Zusammenhang haben wir eine projektspezifische Website entwickelt und online gestellt, auf der seither immer wieder Schulberichte von ungarischen Lehrern eingehen.

Beispielhaft für die zweite Projektphase wird im Folgenden die Probe vom 1. Dezember 2021 vorgestellt:

Zusätzlich zu unseren allgemeinen Zielen haben wir für diese Phase folgende Unterziele formuliert: das Eis brechen, Beziehungen aufbauen, Vertrauen schaffen, Erzählungen moderieren und verdichten.

Das erste Spiel der Probe war eines unserer üblichen Rituale: der unvollendete Satz ("Das Beste, was mir passiert ist, seit wir uns das letzte Mal gesehen haben..."). Es war wahrscheinlich das Spiel, das diese Gruppe am meisten brauchte bzw. genoss. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Teilnehmerinnen bereits gelernt, das Spiel voll auszukosten: Es gab keine vereinfachten Geschichten und kurzen Antworten mehr, sondern dichte Erzählungen, manchmal voller Dramen und kathartischer Momente.

Danach folgte unsere Eingangsmessung, bei der die Teilnehmerinnen mit Pipetten und Farben ihre Stimmung zum Ausdruck brachten.

Im Anschluss daran spielten wir ein Spiel, das Körperkontakt erforderte: eine Gruppenmassage. Wir standen im Kreis und jeder durfte die Schultern und den Rücken seinesihres Vordermannes bzw. seinerihrer Vorderfrau "behandeln". Die

Reaktion der Gruppenmitglieder war interessant. Es schien, als kämen sie selten so eng mit anderen Menschen in Berührung. Das Spiel wurde als eine tolle und erfrischende Erfahrung empfunden.

Weiter ging es mit einem dynamischen Konzentrationsspiel: Verschiedene "Befehlswörter" wurden von der Spielleitung ausgesprochen (z.B. "Los!", "Stopp!", "Rufen!", "Applaus!") und dann abwechselnd getauscht, sodass man zum Beispiel bei "Los!" anhalten muss und bei "Stopp!" gehen.

Es folgte ein weiteres Spiel, an dem die ganze Gruppe beteiligt war und das Körperkontakt erforderte. Die Spielregeln: Die Teilnehmerinnen laufen im Raum umher und auf das Signal der Spielleitung, der ein bestimmtes Körperteil und eine Farbe nennt, berühren sich die Teilnehmerinnen gegenseitig entsprechend dem Signal (man darf allerdings die genannte Farbe nicht an sich selbst finden).

Es folgte eine vertrauensbildende Phase: Wir spielten so genannte Blindenführungsspiele, bei denen sich die Teilnehmerinnen in Paaren unter immer schwierigeren Bedingungen gegenseitig führen müssen (eine Person hält die Augen geschlossen, die andere führt seineihre Partnerin mit einer Fingerspitze, einer Berührung an der Schulter oder nur mit der Stimme). Wir schlossen diesen Abschnitt mit einem Gruppenblindheitsspiel ab, bei dem der Probenleiter die Teilnehmerinnen führte, die sich gegenseitig mit geschlossenen Augen an den Händen hielten (der andere Probenleiter stand am Ende der Schlange und achtete darauf, dass das Team in Bewegung blieb und niemand verletzt wurde.)

Wir hielten es für wichtig, den Stress und den Leistungsdruck zu minimieren. Die schauspielerische Arbeit war in dieser Phase noch recht ungewohnt für die Teilnehmerinnen. Wir wollten, dass sie so gut wie möglich verstanden, dass es wichtig war, sich in einen Zustand zu versetzen, in dem man die Bühnenpräsenz genießt, aber auch konzentriert und zielgerichtet bleibt. Mit diesen Übungen halfen wir ihnen, diesen frucht- bzw. erlernbaren Zustand zu erlangen und Techniken zu verinnerlichen, wie sie ihn herbeiführen konnten.

Diese Spielphase endete mit der Erstellung eines Tableaus in zwei Gruppen. Zunächst erzählte jedes Gruppenmitglied eine wahre Kurzgeschichte aus seiner/ihrer Schulzeit, die er sie als bedeutsam oder spannend empfand. Daraufhin stellten die zwei Gruppen jeweils ein Tableau zusammen, auf dem jeder den zentralen Moment seiner Geschichte darstellte. Wir zeigten uns dann gegenseitig die Tableaus und jeder erzählte kurz seineihre Geschichte. Dieses spontane Theaterspiel könnte auch als schnelles Brainstorming interpretiert werden und ergab wie aus dem Nichts zwei beeindruckende Tableaus.

Nach der Pause ging es mit einer kreativen Schreibübung weiter, die die Einpassung neuere Texte in das Textgefüge der bevorstehenden Inszenierung bezweckte.



Zunächst las der Probenleiter eine der einminütigen Original-Kurzgeschichten von István Örkény²6 vor. Danach baten wir alle Teilnehmerinnen, sich auf einen Moment in ihrem Leben zu besinnen, der ihre Entscheidung zugunsten des Lehrerberufs maßgeblich beeinflusste, sowie an einen Moment, in dem sie darüber nachdachten, den Beruf vielleicht aufzugeben. Beide Geschichten mussten im Stil der einminütigen Kurzgeschichten von István Örkény verfasst werden. Diese Form war notwendig, damit die Teilnehmerinnen sowohl konzentriert als auch in künstlerischer Hinsicht befreit arbeiteten. Wir haben die Geschichten nach dem Zufallsprinzip gelesen, eine nach der anderen, ohne feste Reihenfolge. Wenn jemand der Meinung war, dass jetzt einer seinerihrer Texte gut passen würde, las er ihn vor. Wir hörten allen zu. Es dauerte eine Weile, bis die Gruppenmitglieder merkten, wie der Rhythmus bzw. die Stimmung beim Vorlesen der Geschichten sein könnte. Als es bei ihnen "klick" machte, lief das Spiel merklich besser und es entstanden sehr "starke", dramatische Texte. Es war schön, den Teilnehmerinnen zuzuhören.

Die abschließende Reflexion dieser Probe bestand aus zwei Elementen. Zunächst baten wir die Teilnehmerinnen, uns ihre Fragen und Kommentare zu den ersten sechs Proben zu sagen, danach beendeten wir die Probe mit dem üblichen Farbtropfenspiel.

Wir hatten einen Spieler, der während der abschließenden Reflexion Zweifel an seinen eigenen schauspielerischen Fähigkeiten äußerte. Dies bot uns die Gelegenheit für eine kurze Diskussion über die ästhetischen Aspekte und Erwartungen an Community Theatre unter Teilnahme von Bürgerinnen. Wir sprachen – wieder auf Anregung eines Gruppenmitglieds – auch über die dramaturgische Arbeit, sprich wie die halbfiktionale Geschichte, das Textbuch und der sonstige Inszenierungsrahmen mit Hilfe des Dramaturgen erstellt werden sollten. Schließlich wurde auch darüber diskutiert, dass trotz der hauptsächlich problemorientierten Geschichten und der grundsätzlich kritischen Haltung gegenüber dem Bildungssystem auch positive Gedanken in unserer gemeinsamen Inszenierung einen sinnvollen Platz erhalten sollten.

# Phase Drei – Wir bauen eine Inszenierung zusammen!

Die dritte Phase des Prozesses konzentrierte sich vor allem auf das Endprodukt, auf die Inszenierung bzw. die Aufführung selbst. Unsere Hauptziele waren eine intensive Einführung in die Möglichkeiten und Regeln des Theaters, die Erarbeitung eines theatralen Zeichensystems und das Kennenlernen von instinktiver und bewusster Theaterarbeit. Da wir uns zum ersten Mal nach einer langen Winterpause

wieder trafen, mussten wir uns erst wieder aneinander gewöhnen. Der Dramaturg hat sich intensiver eingebracht und gemeinsam mit dem Regisseur nicht nur einen Rahmen für die improvisierten Szenen der Teilnehmerinnen geschaffen, sondern auch die aus den Szenen resultierenden Texte verfeinert und strukturiert.

Die folgende ausführliche Beschreibung der ersten Probe im Januar 2022 gibt einen Einblick in unseren gewöhnlichen Arbeitsablauf. Nach den üblichen Ankunftsritualen (Farbtropfenspiel, offener Satz) spielten wir einige regelbasierte Spiele zur Verbesserung der Konzentration (z.B. Zahlenreihenfolgen, Schwerpunktverschiebungen, dynamische Geschicklichkeitsspiele usw.).

Als Nächstes wollten wir, dass die Gruppenmitglieder dem "Schock" des gesprochenen Monologs in einer sicheren Umgebung begegnen, um sich spielerisch mit den Mitteln einer Ein-Personen-Theateraufführung vertraut zu machen. Wir hielten es für essenziell, Ängste vor der Benutzung von Mikrofonen und dem entschlossenen Auftreten vor anderen zu überwinden.

Wir baten alle, sich eine Kampagne für ein fiktives Thema auszudenken. Das Thema war zwar frei wählbar, sollte aber vorzugsweise irgendeine kleine, banale, lästige Sache sein. Die Teilnehmerinnen sollten eine Wahlkampfrede erfinden und halten. Außerdem konnten sie ein Logo entwerfen, ein Symbol für die Bewegung schaffen, und andere nonverbale Elemente auswählen.

Wir baten alle Teilnehmerinnen, ein banales Thema zu wählen. Einerseits sollte dies verhindern, dass sie sich zu sehr um Komplexität und Nuancen bemühen. Andererseits wollten wir ihnen dabei helfen, sich mit größerer Intensität zu manifestieren. Es ist nicht das Gewicht der Sache bzw. des Themas, das wirklich zählt. Die Übung führte zu einem quasi spontanen Hineinschlüpfen in die Rolle, sowohl auf Seiten der Rednerinnen als auch auf Seiten des Publikums.

Der Schock war im Vergleich zu den szenisch-produktiven Übungen umgekehrt, da er bei der Entgegennahme des Auftrags auftrat und die Gruppe in der Lage war, sich während der Präsentation davon zu lösen. Sie wurden durch ihre Präsenz bzw. Exposition auf der Bühne positiv beeinflusst. Der Fluss hat sie quasi mitgerissen. Die Übung kann man als eine vereinfachte Modellierung der Bühnenpräsenz und ein radikales Muster der Spieler-Zuschauer-Interaktion verstehen. Sie war auch eine dramaturgische Aufgabe, denn die Rednerinnen mussten ihre Texte und ihren Auftritt selbst bearbeiten. Keiner hat aufgegeben, jeder hat die Rede gehalten, auch wenn einige sichtlich mit der Aufgabe zu kämpfen hatten. Sie haben sich gegenseitig viel unterstützt und ermutigt. Einige waren gezwungen, völlig zu improvisieren, weil andere das gleiche Anliegen wählten, und es gab unter den Teilnehmerinnen eine Person, die immer wieder sagte, sie könne es nicht, aber schließlich kämpfte sie sich durch die Übung.

Wir setzten die Probe mit einem Spiel zur Selbsterkenntnis und zum Wissen



über unsere Mitmenschen fort. Wir benutzten hierfür das klassische "Was wäre..."-Spiel, bei dem es darum geht, welche Facetten seines Selbst man vermitteln möchte und wie andere einen im Vergleich dazu sehen. Die Spielregeln: Derdie Fragestellerin verlässt den Raum und die verbliebenen wählen jemanden aus, dendie wir in unseren Antworten auf die Fragen des Fragestellers bzw. der Fragestellerin charakterisieren werden. Derdie Fragestellerin kehrt in den Raum zurück und stellt jedem Gruppenmitglied eine Frage in folgender Form: "Was wäre dieser Mensch, wenn er sie ein Gebäude / eine Pflanze / ein Lebensmittel wäre?" Derdie Fragestellerin stellt jedemjeder Spielerin eine neue Frage. Wenn alle geantwortet haben, darf der Fragesteller raten, um wen es geht. Am Ende der Runde fragt man die Person, um die es ging, welche Frage am treffendsten war und welche am überraschendsten war.

In der Reflexionsphase am Ende der Probe reflektierten wir nicht über die Arbeit des Tages, sondern über das Projekt als Ganzes. In der Mitte des Raumes symbolisierte ein mit Stühlen markierter Kreis unser gemeinsames Projekt. Jeder sollte sich so positionieren, wie er das Projekt an diesem Tag empfand (Wo stehst du? Wie fühlst du dich? Wohin blickst du? Was tust du?). Jeder ist wie eine Statue. Dann hören wir allen zu, damit sie sagen können, warum sie sich so positioniert haben. Die am häufigsten geäußerte Meinung war, dass sie darauf brannten, die endgültige Inszenierung zu kreieren. Mehrere Personen äußerten sich besorgt über die endgültige Botschaft des Projekts und blickten dem Textlernen nervös entgegen. Außerdem wünschten sie sich, dass ihre Geschichte ihnen nicht eindeutig zugeordnet werden könne. Einige befanden sich außerhalb des Kreises, waren aber mit einem Stuhl verbunden.

In den folgenden drei Proben (den letzten vor der Hauptprobenphase) konzentrierten wir uns auf die Gestaltung der einzelnen Szenen der Inszenierung. Wir legten viel Wert auf Improvisationen und eine zunehmende Aufmerksamkeit füreinander.

# Phase Vier - Hauptproben, Aufführungen, Reflexionen

Aus den Geschichten, die wir bis dahin geschrieben, gelesen, gehört, gesehen und improvisiert hatten, wurde eine neue, halbfiktionale Geschichte geschmiedet,

die allen gehörte und nicht nur auf einer persönlichen Geschichte basierte.<sup>27</sup> Sie bezog sich auf das, was die einzelnen Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellt hatten, sollte aber die im Rahmen des Projekts entstandene Gemeinschaft der Lehrerinnen widerspiegeln. Wir erzählten diese gemeinsame Geschichte in unseren Aufführungen. Die Ich-Monologe der Darstellerinnen wurden auf dieser Ebene aufgebaut und durch sie ergänzt.

Das wichtigste Merkmal der theatralischen Sprache bzw. der Ästhetik der Inszenierung war zum einen ihr persönlicher Charakter und zum anderen die Vielstimmigkeit, die sich daraus ergab, dass der endgültige Text aus Sätzen unterschiedlichen Stils, unterschiedlicher Qualität, unterschiedlichen Inhalts und unterschiedlichen Tons bestand. Die teilnehmenden Lehrkräfte sollten und konnten natürlich nicht alle ungarischen Lehrerinnen vertreten, aber sie erzählten beispielhafte Geschichten aus vielen unterschiedlichen Arten von Einrichtungen und Siedlungen. Was sie sagen, ist nicht von lokalem Interesse oder lokalem Wert, kann aber auch nicht auf das ganze Land übertragen werden. Dennoch sind sie Expertinnen auf diesem Gebiet und kommen aufgrund ihres Berufs und ihres gelebten Lebens authentisch rüber. In der Inszenierung tauchen bekannte Motive auf, oft besprochene Fälle, bekannte Eigenschaften. Alles, was entstand, wurde auf jeden Fall inter- und hypermedial in dem Sinne, dass die Teilnehmerinnen ihr kulturelles Medium in das Gewebe der Inszenierung einbrachten. Natürlich blieb eine Art Fragmentierung bzw. Mosaikcharakter erhalten und die Inszenierung wurde vom Stil her nicht einheitlich, sondern eklektisch (ein Chor wurde neben Monologe gestellt; Dialog zwischen den Darstellerinnen wurde neben dynamische, symbolische Handlung gestellt).

Die Hauptprobenphase dauerte vier Tage. Genauer gesagt wurde an vier aufeinanderfolgenden Tagen von nachmittags bis abends an der Fertigstellung der Texte
und Abläufe gearbeitet. Die Uraufführung fand am Abend des 5. Februar 2022
vor 40 Zuschauerinnen im Studiosaal des Káva-Theaters statt. Die ersten beiden
Aufführungen fanden in diesem Raum statt, die nächsten beiden vor 70 Zuschauerinnen im großen Saal des MU-Theaters in Budapest. Da es von Anfang an ein
spürbares Interesse an der Inszenierung gab (die Karten waren innerhalb weniger
Tage ausverkauft), haben wir nach Rücksprache mit der Gruppe zwei weitere Aufführungen angesetzt und die Zuschauerzahl auf 90 erhöht.

Am Nachmittag nach der ersten Aufführung setzten wir uns vor der nächsten

<sup>27</sup> Persönliche Geschichten, die direkt erzählt werden, können für den "Informanten" sogar gefährlich sein. Deshalb haben wir die Texte ein wenig von der Realität entfernt, denn wir mussten sicherstellen, dass niemand aufgrund seiner künstlerischen Arbeit in eine unangenehme Lage gerät. Andererseits wurden die Akteurinnen damit konfrontiert, dass ihre persönlichen Geschichten in einen neuen Rahmen gestellt und von anderen erzählt und gespielt wurden. Außerdem mussten sie damit zurechtkommen, dass ihre Geschichten den Zuschauerinnen ggf. etwas ganz anderes bedeuten, als ursprünglich gewollt, gemeint oder beabsichtigt war.



Probe zusammen, um die Reaktion des Publikums zu besprechen. Wir analysierten alles, was wir erlebt hatten, und erinnerten uns an das, was das Publikum über die Aufführung gesagt hatte:

"Er [ein Zuschauer] ist nicht so fasziniert von dieser ganzen Welt… die Situationen, die er [die Figur des Schülers, der im Stück von den Lehrerinnen unbemerkt bleibt] mitbringt, sind wahnsinnig gut: Wie sehr er ihnen in jedem Moment auflauert, wie er alles mitbekommt, was es bedeutet, eine Lehrerin zu sein…"

"Ist dir der Typ nicht aufgefallen, oder ist er dir einfach nur scheißegal?"

"Sie waren so überwältigt, es hat ihnen wirklich gut gefallen."

"Es stimmt einen hoffnungsvoll, wenn man sieht, dass man auch im Erwachsenenalter Theater machen kann, nicht nur als Kind!"

"Ich habe mich bei euch sicher gefühlt, ich war nicht nervös."

"Zu Hause wurde und werde ich viel unterstützt [bei der Teilnahme am Projekt bzw. bei den Aufführungen], das Stück war jetzt monatelang das Hauptthema."

"Absolut authentisch."

"Es geht um Lehrerinnen und um die Tücken und schönen Facetten des Lehrerberufs."

"Es ist großartig, dass das Stück die Menschen zum Nachdenken anregt – es ist nicht dazu gedacht, auf eine bestimmte Art und Weise verstanden zu werden."

"Das Stück war eher spannungs- als humorvoll. Auch wenn wir es gerne täten, können wir nicht mehr wirklich über all das lachen..."

"Jedes aktuelle politische Thema war dabei, aber es wurde ästhetisiert und das Ganze war problemorientiert."

Nach der dritten Aufführung fand eine dreistündige Abschlussprobe statt, in der wir Spiele spielten, die der gesamten Gruppe die Chance gaben, den Prozess sowie ihren Platz und ihre Rolle darin zu bewerten.

Ein Teil der Analyse bestand darin, dass wir zwei Stück Packpapier an die Wand klebten, auf denen zwei Fragen standen, die mit einer Zahl und einem abgeschnittenen Fadenstück beantwortet werden konnten.

Die erste Frage lautete wie folgt: "Wie sehr hat dich die Teilnahme an den Proben des Civic Theatres aus deiner Komfortzone herausgeholt? Kreuze eine Zahl zwischen 1 und 10 an (1 = überhaupt nicht, 10 = völlig)." Von den Teilnehmerinnen wurden folgende Zahlen angegeben: 3, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 6, 6, 7, 7, 7, 9, 10 (Durchschnitt: 6).

Die zweite Frage lautete wie folgt: "Wie sehr hat alles, was in den letzten drei Monaten in dieser Gruppe passiert ist, dein Leben beeinflusst? Antworte mit einem Stück abgeschnittenen Garn!" Wir schnitten zum Vergleich ein Stück Garn ab, das die Stufe "ziemlich viel" darstellte. Alle Teilnehmerinnen schnitten ein längeres Stück ab, wobei vier Stücke fast die doppelte Länge besaßen und ein Stück etwa

die dreifache Länge besaß.

Später nahmen wir uns wieder mal einen unvollendeten Satz vor, den jeder nach seinen eigenen Gedanken und Gefühlen beenden sollte: "Wenn jemand darüber nachdenkt, sich als Teilnehmerin am Civic Theatre zu beteiligen, würde ich ihm ihr sagen, dass…"

- "...das eine spannende Achterbahnfahrt wird."
- "...es auch ein großartiges Selbsterkenntnis-Training sein wird."
- "...er sie viel Mut und Neugier mitbringen muss, dann wird er sie etwas Unerwartetes über sich selbst erfahren."
- "...das wird lustig."
- ....er sie immer ehrlich sein muss!"
- "...er sie keine Panik haben muss, denn er sie wird sowieso immer in Panik geraten."
- "...wir uns um ihnsie kümmern werden."
- ....man in kurzer Zeit viele interessante Menschen kennenlernt."
- "...es die Zeit wert ist und am Ende wird er sie von Stolz erfüllt sein."
- "...er sie einfach einsteigen soll wer weiß, wo die Reise hinführt?"

Wir versuchten, sowohl unsere positiven als auch unsere kritischen Gedanken über den Prozess zum Ausdruck zu bringen. Wir sprachen darüber in Kleingruppen und tauschten dann unsere jeweiligen Ergebnisse aus. Eine relativ ernsthafte Kontroverse entstand darüber, ob wir die Anzahl der Aufführungen und die Zusammensetzung des Zielpublikums mit den Teilnehmerinnen besprochen hatten. Einige waren der Meinung, dass alle Entscheidungen gemeinsam und transparent getroffen worden waren, mit Ausnahme der genauen Anzahl der Aufführungen und des genauen Zielpublikums, das sie ansprechen sollten. Mehrere Personen waren der Meinung, dass jeder Bürgerin das Stück sehen sollte. Deswegen waren sie darüber enttäuscht, dass es bei sechs Aufführungen bleiben sollte, obwohl das Stück allem Anschein nach erfolgreich und nachgefragt war. Das eigentliche Thema der Debatte bestand darin, wie wir unsere Botschaft außerhalb unseres gewöhnlichen Kreises vermitteln können. Wie können wir aus der Blase herauskommen, in der wir leben? Wir besannen uns nicht nur auf die Ausschreibung für das Projekt (in der wir übrigens angaben, dass das Stück drei- oder viermal vor Publikum aufgeführt werden sollte), sondern auch an den Moment, als wir gemeinsam beschlossen, zwei zusätzliche Aufführungen zu machen. Die Teilnehmerinnen warfen eine wichtige Frage auf: Wie können sie mit dem Stück eine größere Wirkung erzielen als geplant? Wie können sie damit Veränderungen bewirken? Vielleicht war dies der Moment, in dem sie zu einer echten Gruppe, einer echten Gemeinschaft wurden und die Erfahrung machten, dass selbst wichtige Fragen neu verhandelt werden können und dass es ein gemeinsames Verständnis und einen gemeinsamen Willen geben kann, nachdem man die Argumente der anderen gehört und berücksichtigt hat.

In einem anderen Spiel wurde untersucht, was wir aus dem Prozess gelernt hat-



ten. Der Spielleiter stellte Fragen zu bestimmten Themen in Form von Verneinungen. Diejenigen, die zustimmten, setzten sich; diejenigen, die nicht zustimmten, blieben stehen. In jeder Runde verlangte der Spielleiter von einigen Teilnehmerinnen spezifische Begründungen. Es wurden unter anderem folgende "Negativfragen" gestellt:

- In diesem Prozess habe ich nichts Neues über Beteiligung gelernt.
- Ich habe in diesem Prozess nichts darüber gelernt, was ich persönlich tun kann [um die Situation im ungarischen Bildungssystem zu verbessern].
  - Ich habe in diesem Prozess nichts Neues über Theater gelernt.
- Ich habe in diesem Prozess nichts Neues darüber gelernt, was es bedeutet, eine aktiver Bürgerin zu sein.

Die letzte Projektpräsentation wird im Mai 2022 nach der Erstellung dieses Handbuchs stattfinden. Das Team vor und hinter der Bühne denkt ständig darüber nach, ob wir eine geeignete Form finden können, wenn die Teilnehmerinnen noch motiviert sind und weiter zusammenzuarbeiten möchten. Wir sind alle daran interessiert, die Stimmen der Teilnehmerinnen über ihre "Blasen" hinaus zu bringen. In der Zwischenzeit haben wir eine projektspezifische Website eingerichtet, auf der – unserem Aufruf folgend – neue Lehrerinnen-Geschichten aus der ganzen Welt des ungarischen öffentlichen Bildungswesens eingegangen sind.

### Zusammenfassung

Die dritte Phase des Civic Theatre-Projekts, das auf Community Theatre mit erwachsenen Bürgerinnen basierte und Teil eines Pilotprogramms im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts war, stellt für Káva einen bedeutenden Schritt nach vorne dar.

Durch die Planung und Durchführung der Inszenierung Heiliger Bimbam! sowie die Auswertung ausgewählter Proben aus jeder Projektphase hat sich ein erhöhtes Bewusstsein herauskristallisiert, das als eine Verbesserung im Vergleich zur Vergangenheit betrachtet werden kann. Es ist uns gelungen, die Arbeit vieler Theaterund Verwaltungsfachleute effektiv zu koordinieren, um die Produktion zu einem Erfolg zu machen. Außerdem konnten die Bürgerinnen, die als Alltagsexpertinnen, Kreative und Darstellerinnen an der Inszenierung beteiligt waren, den Prozess mit dem Wissen abschließen, dass wir gemeinsam einen wirkungsvollen Versuch unternommen haben, ihre Stimme zu verstärken und die bestehende Kommunikationsmauer zu durchbrechen.

Eine der wichtigsten internen Fragen im Rahmen des Projekts bestand darin, ob wir den Sprung vom Community Theatre zum Social Theatre schaffen. Basierend auf den Ausführungen in diesem Beitrag zum Projekthandbuch kann man diese Frage mit "ja" beantworten. Allerdings wird unser Projekt in dieser Hinsicht erst dann vollständig sein, wenn in Zukunft ein Programm geschaffen wird, das als

Júlia Róbert

Fortsetzung unserer Inszenierungsarbeit sicherstellt, dass das neue Produkt – in Form eines Films – viele interessierte Schulen erreicht, wo weitere Lehrerinnen und Schülerinnen es sehen können und wir sinnvolle Gespräche und Debatten über das öffentliche ungarische Bildungswesen in die Vorführungen einbeziehen können. Wir sind sehr zuversichtlich, dass diese Diskussionen sowie die auf der projektspezifischen Website eingereichten Geschichten neue Verbindungen zur ungarischen Lehrerschaft schaffen und Veränderungen bewirken werden.

# Projektdaten

**Probenzeitraum:** Oktober 2021 – Februar 2022

Anzahl der Proben: 12 + 6

**Dauer der Proben:** 180 Minuten pro Probe

Anzahl der Aufführungen: 6

**Veranstaltungsorte:** MU Theaterstudio & Großer Saal

**Zuschauerzahl (insgesamt):** ca. 380 Personen

**Darstellerinnen:** Nóra Előd, Edina Pénzes, Nóra Lantosi, Éva Réczey, Anikó Nagy, Luca Kertész, Dorottya Prinz, Zsuzsa Flaskay, Gabriella Kiss, Melinda Glasshütter, Roman Bognár, Stefi Szélpál, Márton Somorjai, Gábor Takács

Basierend auf den Texten der Darstellerinnen, bearbeitet von:

Regieassistenz: Márton Somorjai

Visuelle Gestaltung: die andere Gabriella Kiss

Aufsicht: Gábor Takács
Technik: Márton Somorjai

Mitarbeiter der entsprechenden Forschungsarbeiten: Márton Somorjai, Gábor Takács

Regie: András Sereglei Kommunikation: Fanni Kertész

Wirtschaftliches Personal: Petra Tóth-Bognár, Zsófia Balassa

Organisation, Verwaltung: Julianna Petró
Fachliche Programmleitung: Gábor Takács
Projektleitung: Rebeka Dóra Kajos









# Künstlerische Bürgerbildung durch gemeinschaftliche Theaterpraxis

### Das Team Parforum

### 1. Einleitung - Zielsetzungen und Ziele

Die Partnerschaft hat sich mit der schrittweisen Entwicklung von partizipativen Evaluierungsmethoden beschäftigt, die zur bestehenden Praxis der Partner in der gemeinschaftsbasierten staatsbürgerlichen Bildung für erwachsene Lernende passen. Dieser gemeinschaftliche Prozess zielt darauf ab, die Themen der staatsbürgerlichen Bildung in Europa zu durchdenken, den Einsatz des gemeinschaftsbasierten Theaters als Instrument dafür zu erarbeiten und schließlich einen Evaluierungsrahmen zu entwickeln, der den einzelnen Evaluierungsmethoden bestimmte Rollen zuweist.

Am Ende des Entwicklungsprozesses werden wir eine einbettbare Online-Evaluations-Toolbox haben, die mindestens zwölf (3x4) Methoden und eine Schrittfür-Schritt-Anleitung für deren Anwendung in den spezifischen Phasen eines Gemeinschaftstheaterprogramms enthält. Die Methodensammlung besteht aus individuellen und kollaborativen, verbalen und nonverbalen kunstbasierten Übungen, die für eine Diagnose-, eine Zwischen- und eine Abschlussphase eines kommunalen theaterbasierten Bürgerbildungsprozesses vorgesehen sind. Alle Übungen sind so konzipiert, dass sie von den Theaterleiter\*innen leicht zu handhaben sind und die Ergebnisse von den Teilnehmer\*innen leicht interpretiert werden können. Alle Methoden werden durch kurze Beschreibungen vorgestellt. Die zusätzliche Dokumentation kann auch aus Arbeitsblättern bestehen, deren Format sich jedoch nach den Besonderheiten der jeweiligen Methode richtet (z. B. modifizierbare pdf-Dateien für Tagebücher, . xls-Dateien für Fragebögen, Word-Dateien für theaterbasierte Evaluierungsspiele usw.)

Der folgende Bericht fasst die im Projekt geleistete Entwicklungsarbeit zusammen. Er bietet ein gemeinsames Vokabular und eine Zusammenfassung potenzieller Evaluierungsrahmen, die als gemeinsame Grundlage für die weitere gemeinsame Auswahl von Evaluierungspfaden dienen (2.). Er behandelt auch die Frage "Was soll evaluiert werden?" in Bezug auf die möglichen Ziele eines Programms zur staatsbürgerlichen Bildung (3). Es wird eine Reihe von Evaluierungstechniken vorgestellt (4.), und schließlich wird beschrieben, wie der endgültige Evaluierungsrahmen von der Partnerschaft ausgewählt wurde (5.).

## 2. Auf dem Weg zu einem Bewertungsrahmen

Die Partnerschaft hat festgestellt, dass in den verschiedenen europäischen Ländern die Fachleute für Gemeinschaftstheater nicht nur unterschiedliche Konzepte für die Gemeinschaftstheaterarbeit verwenden, sondern dass gemeinsame Konzepte unterschiedliche Bedeutungen haben und sich auch auf unterschiedliche Praktiken beziehen können. Dies gilt umso mehr für die Evaluierungspraxis.

### 2.1. Themen und Gattungen der Bewertung

Um ein gemeinsames Vokabular für die Evaluierung kunstbasierter Programme zu haben, müssen wir zunächst eine Reihe von grundlegenden Genres unterscheiden, die oft austauschbar verwendet werden. Unter Bewertung verstehen wir eine vollständige Dokumentation oder eine organisierte Beschreibung nur eines Teils eines Projekts (der Fall/die Situation/eine Phase/ein Aspekt eines Projekts wird gewöhnlich "bewertet"). Monitoring steht für eine vordefinierte und wiederholte Überprüfung der Durchführung geplanter Aktivitäten (ein Monitoring stellt in der Regel fest, ob etwas Versprochenes eingetreten ist oder nicht). Die Evaluierung hingegen ist noch spezifischer: Das Ziel einer Evaluierungsstudie ist es, eine Reihe von diskutierbaren Aussagen über ein Projekt, seinen Prozess oder seine Ergebnisse zu treffen. Daher basiert sie immer auf Forschung (d. h. auf einer systematischen, vordefinierten Datenerhebung mit einer legitimen Perspektive und einem klaren Ziel). Eine ganzheitliche Bewertung eines "Gesamtprojekts" ist nicht möglich. Evaluierungen werden stattdessen aus einer spezifischen - künstlerkünstle-rischen/, sozialen, pädagogischen, finanziellen oder ökologischen - Perspektive durchgeführt (und richten sich dementsprechend an eine relevante Fachgemeinschaft) und konzentrieren sich entweder auf den Projektprozess oder auf dessen Ergebnisse. (Einige Evaluierungssysteme können jedoch beides abdecken).

Eine Prozessevaluation bezieht sich in der Regel auf das Fachwissen, mit dem die Praktiker arbeiten und in das sie eingebettet sind. In der Regel wird gefragt, wie ein ähnlicher Prozess beim nächsten Mal gehandhabt werden sollte. Sie basiert häufig auf Selbstevaluationsaktivitäten, die die wesentlichen ethischen, praktischen und methodischen Bereiche abdecken, die durch das jeweilige Fachwissen definiert sind (z. B. Theaterpädagogik, Gemeindeentwicklung, Theaterregie usw.) Die Selbstevaluation wird häufig mit Erinnerungen der Teilnehmer an den Prozess aus erster Hand kombiniert, um die beiden zu vergleichen und gegebenenfalls die Unterschiede zu diskutieren. Für die Selbstevaluierung führen die Praktiker in der Regel Tagebücher, Videoprotokolle und erstellen eine große Menge an Unterlagen (Notizen, Skripte, Fotos von Proben), die sie später reflektieren können. Die Prozessevaluation wird manchmal von externen Evaluatoren durchgeführt, bei denen es sich in der Regel um hoch angesehene, unabhängige Experten des Fachgebiets handelt (z. B. Theaterkritiker\*innen, erfahrene Pädagog\*innen, Ethnograph\*innen, die sich auf Aufführungsstudien spezialisiert haben), die auch Feedback geben können, um das berufliche Wachstum der Praktiker\*innen/Moderator\*innen zu fördern.



Die Bewertung von Projektergebnissen kann auch spezifischer sein: Sie kann sich auf Outputs und Outcomes beziehen.

Ein Projekt-Output ist ein geplantes Produkt oder Ereignis, das das Hauptziel des Prozesses sein sollte - eine Bühnenpräsentation, ein veröffentlichtes Buch, eine Zusammenkunft bestimmter Personen usw. Die Evaluierung des Outputs wird oft mit der Bewertung verwechselt, da sich beide auf eine "vollständige" Dokumentation des erzielten Produkts konzentrieren (durch Videomaterial, Skripte, Publikumsreflexionen), aber die Evaluierung des Outputs geht über die Dokumentation hinaus und umfasst auch eine Reflexion aus einer externen Perspektive (z. B. eine Reihe von Bewertungen durch etablierte Kritiker\*innen, eine statistische Analyse der Publikumszusammensetzung oder Publikumsausarbeitungen zum Produkt, die durch Gruppendiskussionen gewonnen werden).

Unter **Projektergebnis** verstehen wir praktisch alles andere als "Output". Es ist entweder die beabsichtigte oder die unbeabsichtigte Folge des Projektprozesses. Outcomes sind also weniger sichtbar als Outputs. Ein Projektergebnis kann sich auf drei verschiedene Dinge beziehen:

- AUSWIRKUNGEN des Kunstwerks auf das Publikum unmittelbare, reversible, eher individuelle Ergebnisse. Z. B. der Gemütszustand der Schüler\*innen, wenn sie den Theaterraum verlassen; oder die "Theatererfahrung" der Theaterbesucher\*innen, die nach der Vorstellung festgehalten wird usw.
- 2. AUSWIRKUNG der Intervention auf eine Zielgruppe oder in einer Gemeinschaft folgerichtiges, aber reversibles, nicht so spezifisches Ergebnis, das meist individuell für eine bestimmte Gruppe von Menschen dokumentiert wird. Z. B. eine neue Denkweise bei den Akteur\*innen im Umfeld der Bürgerinnengruppe, die das Stück vorstellt; neue politische Fragen, die den Entscheidungsträgern bewusst geworden sind; Änderung der Einstellung zu bestimmten Verhaltensweisen bei den Schüler\*innen einer Schule usw.
- 3. AUSWIRKUNGEN des Projekts im Hinblick auf die sozialen Umstände langfristige, unumkehrbare Ergebnisse, meist wirtschaftlicher oder sozialer Art (können aber auch psychologisch sein). Auswirkungen können natürlich aus einer Reihe von Effekten spezifischer Aktivitäten (Präsentationen, Sitzungen usw.) bestehen oder eine lange Ansammlung von Einflüssen sein, die durch eine Reihe von Aktivitäten erzeugt werden. Sie sind in der Regel deutlicher zu beobachten als Wirkungen oder Einflüsse und lassen sich daher leichter nachweisen. So ändern z. B. Bürger\*innen, die an einem Theaterprozess teilnehmen, ihre Laufbahn; eine kleine Gruppe von Menschen in einer marginalisierten Gemeinschaft beginnt aufgrund des Projekts, sich zur Verteidigung ihrer kollektiven Interessen zu organisieren usw.

### 2.2. Rahmen für die Bewertung

Nach der Festlegung des Themas und des Genres der Evaluierung, wie oben definiert, können wir mit der Festlegung eines Evaluierungsrahmens fortfahren. Ein Evaluationsrahmen definiert in der Regel die Evaluationsziele in Bezug auf die Projektziele und das Projektdesign, wählt aber seine Methodik und die Gültigkeitsansprüche in wissenschaftlicher Hinsicht. Er respektiert auch die Autonomie des evaluierten Projektdesigns, das seine Ziele möglicherweise auf viel weichere Weise definiert hat als die Evaluation selbst.

Die Enzyklopädie der Evaluation (Mathison, 2004) behandelt zweiundvierzig verschiedene Evaluationsansätze und -modelle (d.h. Rahmen), die von "appreciative inquiry" über "connoisseurship" bis hin zu "transformative evaluation" reichen, aber zunächst müssen wir nur entscheiden, wie wir mit den Projektzielen umgehen und welchen Zeitraum des Projekts wir in der Evaluationsstudie untersuchen wollen. Wir können einen Evaluierungsrahmen aus einer Fülle von Optionen wählen, aber wir können zwischen vier verschiedenen Arten von Evaluierungsrahmen in Bezug auf die Bedeutung der Projektziele und den Evaluierungszeitraum unterscheiden. So müssen wir in unserem Fall nur entscheiden, ob die Pilotprojekte bestimmte und gemeinsame Ziele in Bezug auf die staatsbürgerliche Erziehung haben, und wir müssen im Voraus beurteilen, ob diese Ziele zu Beginn oder erst am Ende der Pilotprojekte erkennbar werden. Mit anderen Worten: Wir können einen Ansatz aus der folgenden Matrix wählen:

	Formative	Summative
Zielgerichtet	z.B Bewertung nach der Theo- rie der Veränderung	z.B Bewertung der Auswirkungen (sozial, wirtschaftlich, usw.)
Tor frei	z.B. (Qualitative oder partizipa- tive) Prozessanalyse	z.B Signifikanteste Veränderung

Theory of change: Dieser Rahmen dient der Verbesserung des Projektdesigns oder seiner praktischen Umsetzung und der Unterstützung des Lernens der Moderator\*innen. Er kann vor dem Projekt angewendet werden und während des Pilotprojekts Daten sammeln. Sie ist nützlich, um den Bedarf für das Projekt zu verstehen oder zu klären; um die Theorie der Veränderung, auf der das Projekt basiert, zu verdeutlichen (d. h. vordefinierte Inputs, Aktivitäten, Outputs, Ergebnisse); um die Projektgestaltung zu verbessern; um sicherzustellen, dass die Projektaktivitäten effizient und effektiv durchgeführt werden. Es hat auch seine spezifischen Schwierigkeiten: Die Zielgruppe des Projekts muss definiert und im Voraus bewertet werden; die Entwicklung und Änderung der TOC erfordert Zeit; sie setzt die Flexibilität der Projektträger\*innen bei der Neuplanung des Prozesses voraus und erfordert auch viel Zeit für die Datenerfassung.



Die Wirkungsevaluierung ist ein ergebnisorientierter, summativer Rahmen, der sich in der Regel auf die Rechenschaftspflicht in Bezug auf die wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen bezieht. Sie wird während der Projektdurchführung und nach dem Projekt eingesetzt. Das Modell soll beurteilen, ob das Projekt seine Ziele erreicht hat, ob es unbeabsichtigte Folgen gab, welche Lehren daraus gezogen wurden und wie sie in Zukunft verbessert werden können. Die Schwierigkeit bei der Wirkungsevaluierung besteht darin, dass sie eine klar formulierte politische Erwartung voraussetzt (wie das Projekt mit der aktuellen expliziten und impliziten Politik zusammenhängt), und dass entsprechend subtile Indikatoren gewählt werden müssen. Die Entwicklung von Indikatoren kann einige Zeit in Anspruch nehmen, damit diese relevant und für Vergleichszwecke geeignet sind (d. h., es müssen Referenzen definiert werden); die Indikatoren müssen auch untereinander kohärent sein und daher in bestimmten Dimensionen (wie Bewusstsein und Wissen, Dialog und Beratung, Einstellungen und Motivation, Verhalten und Handeln, Kapazitäten und Bedingungen, Dienstleistungssysteme und Politiken usw.) deutlich gemacht werden. Die Bewertung der Auswirkungen wird häufig bevorzugt, wenn quantitative Nachweise für die "Wirksamkeit" eines Projekts benötigt werden.

Die Prozessanalyse ist ein zielfreier formativer Rahmen, der während der Projektplanung und -durchführung eingesetzt wird, um die Nuancen des professionellen Prozesses zu erforschen, unmittelbare Folgen zu untersuchen und mögliche Wege zur Fortsetzung des Projekts zu definieren. Der Schwerpunkt liegt auf den internen unmittelbaren Auswirkungen. Er eignet sich sowohl für quantitative als auch für qualitative Instrumente. Es erfordert eine sorgfältige Dokumentation und erwartet vom Moderator\*innenteam eine kontinuierliche professionelle Reflexion. Es braucht auch Zeit für die Dokumentation und das Aufschreiben; einige Schreibkenntnisse sind von Vorteil (Ethnographie). In der Regel geht es nicht darum, überzeugende Zahlen für Geldgeber zu liefern, sondern darum, andere Fachleute (Kolleg\*innen und Student\*innen im Bereich des Theaters oder der Kunstpädagogik) anzusprechen.

Most Significant Change (MSC) ist heute einer der modernsten Evaluierungsrahmen. Es handelt sich dabei um einen summativen, jedoch ziellosen Ansatz, der während der Projektdurchführung und nach dem Projekt eingesetzt wird, um die Auswirkungen einer Intervention auf Einzelpersonen und Gruppen zu untersuchen und festzustellen, ob dies auch soziale Auswirkungen haben kann. Er erfasst zwar die Auswirkungen aus erster Hand, liefert aber nicht immer umfassende Informationen über die unbeabsichtigten Auswirkungen einer Intervention. Sie generiert sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Es ist ein klares Verständnis der unmittelbaren Zielgruppe erforderlich, und es muss eine breitere Zielgruppe definiert werden (als deren Vertreter die Teilnehmer betrachtet werden).

Idealerweise können alle oben genannten Rahmenbedingungen auf partizipa-

tive Weise vermittelt werden. Um die Rolle des partizipativen "Stils" in Evaluierungsstudien zu verstehen, schlagen Keen et al. (2005) fünf Prinzipien vor, die das soziale Lernen fördern: 1.) Wiederholung macht soziales Lernen zu einem iterativen Prozess. Die Wiederholung einer Reihe von Kernfragen im Laufe der Zeit führt zu einem Prozess der Reflexion und ermöglicht Vergleiche darüber, wie sich das Denken der Teilnehmer\*innen im Laufe der Zeit verändert. 2.) Feedback und Diskussion ermöglichen es den Teilnehmer\*innen, ihr eigenes Verständnis eines Problems oder einer Frage im breiteren Kontext der politischen Gemeinschaft zu entwickeln. Dadurch wird auch sichergestellt, dass die Schlussfolgerungen in Zusammenarbeit zwischen den Moderator\*innen und den Teilnehmer\*innen entstehen. 3.) Gruppenberatungen ermutigen die Teilnehmer\*innen, Schlüsselthemen rund um ihre eigene Bürgerschaft und die Schlüsselelemente, die für nachhaltigere Gemeinschaften erforderlich sind, zu diskutieren. Die Beratungen bieten auch Raum für individuelle Meinungen und helfen der Gruppe zu erkennen, dass es keine Patentrezepte für komplexe Probleme gibt. 4.) Flexibilität ermöglicht es den Projektmitarbeiter\*innen, die Ziele des Projekts auf der Grundlage des Feedbacks der Teilnehmerinnen zu aktualisieren (adaptives Management). Sie betont die Angemessenheit gegenüber der Standardisierung, d.h. die Bedeutung, Feedbackformen zu finden, die dem momentanen Geisteszustand der Teilnehmer\*innen entsprechen. 5.) Integration unterstreicht die Bedeutung der Integration verschiedener Arten von Wissen in der Evaluation, was den Teilnehmer\*innen hilft, Evaluationsergebnisse in ihren eigenen sozialen Lernprozess zu integrieren.

## 2.3. Schlussfolgerungen

Nach Prüfung der oben genannten Wege und der Entscheidung, dies auf partizipative Weise zu tun, ist die Partnerschaft zu den folgenden alternativen Aussagen über unseren gemeinsamen Evaluierungsbedarf gekommen: Wir benötigen eine zielgerichtete formative Evaluierung der Teilnehmerinnen in Bezug auf Lernergebnisse (Empowerment), soziale Identität (Engagement und Empathie) im Hinblick auf die sich verändernden Effekte, den endgültigen Einfluss und die langfristigen Auswirkungen des Programms. Dies erfordert einen Ansatz der Theorie der Veränderung, bei dem die Teilnehmerinnen nur wenig an der Bewertung beteiligt sind. Oder wir brauchen eine zielgerichtete summative Evaluierung des Publikums im Hinblick auf die durch das Programm verursachten Wirkungen und Einflüsse. Dies setzt einen Wirkungsevaluierungsansatz mit starker Beteiligung der Spielenden an der gemeinsamen Auswertung der Ergebnisse voraus. Oder wir brauchen eine zielfreie summative Evaluierung des institutionellen und professionellen Umfelds im Hinblick auf den Einfluss und die Wirkung des Programms.



Um dies alles in einer kohärenten Weise zu tun, müssen wir wahrscheinlich ein starkes Ursache-Wirkungs-Modell (eine gemeinsame Theory of Change) über das Bürgertheater entwickeln, das sich hauptsächlich, aber nicht ausschließlich auf die Teilnehmerinnen konzentriert. Dieses ToC-Modell kann uns während des gesamten Programms helfen, zu koordinieren, was wir unterwegs dokumentieren sollen, und zu sehen, ob das Programm wie erwartet funktioniert. Die kontinuierliche Sammlung von Beweisen und Gegenbeweisen würde verschiedene und ansprechende kreative Übungen nutzen, um zu diagnostizieren, ob das, was in der Gruppe geschieht, den Grunderwartungen entspricht oder nicht. Dieser Ansatz lässt immer noch Raum für Programmänderungen, die während der Programmdurchführung erforderlich sind. Dieses Grundgerüst kann auch aus einfachen und spezifischen Wirkungsumfragen unter dem Publikum bestehen, so dass auch die Teilnehmenden in der Lage sind, die Umfrageergebnisse als Ergebnis ihrer eigenen Aktivität zu diskutieren. Darüber hinaus können in diesem Rahmen auch Fachleute und Interessenvertreterinnen um Feedback gebeten werden, ohne jedoch nach spezifischen Auswirkungen des Pilotprojekts zu fragen, sondern um ihre Einstellung zum Programm "Evaluation of Community Theatres for Adult Citizenship Education" zu erkunden.

## 3. Die Definition der Bildungsziele

Die Partnerschaft muss sich auch auf ein gemeinsames Verständnis der legitimen Ziele der staatsbürgerlichen Erziehung verständigen. Wenn wir die Pilotprojekte in einem gemeinsamen Rahmen evaluieren wollen, müssen wir unsere Ziele auf der gleichen Abstraktionsebene festlegen. Daher haben wir nicht nur nach einer Arbeitsdefinition von "Staatsbürgerschaft" gesucht, sondern auch die vorherrschenden thematischen Trends in der staatsbürgerlichen Bildung in Europa untersucht. Hier nehmen wir eine historische Perspektive ein, um die individuellen Entwicklungen in unseren verschiedenen Heimatländern zu reflektieren und um ein individuelles Verständnis dafür zu entwickeln, wie die Anhäufung von Themen über Jahrzehnte einen Vorwand für spezifische Ziele der lokalen Pilotprojekte bieten kann.

### 3.1. Was ist Staatsbürgerschaft?

Wenn wir ein gemeinsames Verständnis von Staatsbürgerschaft als solcher entwickeln wollen, können wir mit einer Definition beginnen, die besagt, dass sich Staatsbürgerschaft in demokratischen Nationalstaaten auf eine gleichberechtigte Mitgliedschaft, eine Reihe von Rechten und Pflichten sowie die Beteiligung an der politischen Vereinigung bezieht (Bellamy 2008).

MITGLIEDSCHAFT soll Gleichheit (unter den Bürger\*innen) bringen und kann auf deskriptive (vs. normative); exklusive (Ansprüche) vs. integrative (Ethos) Weise diskutiert werden.

Der Kernbestand an RECHTEN, den wir am Horizont sehen, kann dem Modell von Marshall (1991) über die Ausweitung der Rechte folgen. Er besteht aus einem zivilen Element (Freiheit der Person, Rede- und Gedankenfreiheit, das Recht auf Eigentum und das Recht auf Gerechtigkeit), einem politischen Element (das sich auf das Recht auf Beteiligung an der Ausübung der politischen Macht bezieht) und einem sozialen Element (das Rechte in Bezug auf wirtschaftlichen Wohlstand und Sicherheit betrifft). Wir können auch ein kulturelles Element hinzufügen (die Anerkennung von Identitäten und die Verhandlungen darüber, was heute persönlich/intim und was öffentlich/politisch ist).

Partizipation fördert die Entdeckung eines öffentlichen Handlungsraums, setzt das Bemühen voraus, den Prozess der politischen Entscheidungsfindung zu verstehen, und beinhaltet Deliberation (Zugang zu Informationen und politischem Wissen; Kompetenzen für kritisches Denken über Themen; Meinungsbildung über das Gemeinwohl und spezielle Interessen) und politisches Engagement am Ende (die Stufen, die Bürgerinnen und Bürger erklimmen können: von passiv zu aktiv, von Selbstartikulation/Deliberation über reale Handlungen/Beteiligung bis hin zur Organisation für Veränderungen/Mobilisierung anderer).

### 3.2. Was ist das Thema der staatsbürgerlichen Erziehung?

Mit einer Arbeitsdefinition für Staatsbürgerschaft können wir nachverfolgen, welche thematischen Aspekte der Idee der Staatsbürgerschaft in Europa seit dem Zweiten Weltkrieg hervorgehoben wurden. Auf diese Weise können wir auch darüber nachdenken, welche zeitgenössischen Themen mit den oben genannten Aspekten der Staatsbürgerschaft zusammenhängen könnten (zumindest im Fall der an den Pilotprojekten beteiligten Gemeinschaften).

In den 1950er Jahren ging es vor allem darum, einen weiteren Weltkrieg zu vermeiden, und zu diesem Zweck sollten die Bürger\*innen über die Gefahren von Nationalismus und Rassismus aufgeklärt werden und einen gemeinsamen Bestand an grundlegenden Menschenrechten erwerben. Ab den 1960er Jahren führten regionale und ethnische Wiederbelebungsbewegungen zur Problematisierung von kollektiven und individuellen Rechten. Seit den 1970er Jahren führte die so genannte postkoloniale Situation (einschließlich der Arbeitsmigration) zu einer dauerhaften Verschiebung vom Multikulturalismus zur interkulturellen Kommunikation, zur "Entdeckung" der Idee der Vielfalt, wodurch die Frage der gemeinsamen Werte in einem liberalen Staat problematisiert wurde. In den 1980er Jahren wurde die niedrige Wahlbeteiligung in den parlamentarischen Demokratien der WEU zu einem Thema in der staatsbürgerlichen Erziehung, wodurch neue Fragen der Aktivität, des Engagements und der Beteiligung aufkamen: Staatsbürgerschaft geht über die einfache rechtliche Beziehung zwischen dem\*der Bürger\*in und dem Staat hinaus und umfasst die Beteiligung an der politischen, zivilen und kulturellen Entwicklung der Gesellschaft.



Ab den 1990er Jahren fand im Rahmen des so genannten Europäischen Bildungsraums eine allgemeine Neukonzeptionierung der Bildung statt, bei der Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) gegenüber der Lese- und Schreibfähigkeit in den Vordergrund gerückt wurden und die zur Definition von "staatsbürgerlichen Kompetenzen" führte, für die spezifische Übungen und reale Lebenspraxis erforderlich sind. (Ein weiterer Aspekt der staatsbürgerlichen Bildung war, dass sie zu einem lebenslangen Prozess geworden ist, der früh begonnen und nie vollständig abgeschlossen wurde). Auf der Grundlage dieses Bildungswandels verkündeten die EU-Institutionen ein ehrgeiziges Ziel für europäische Lehrpläne zur staatsbürgerlichen Erziehung. Inzwischen hat sie in der Praxis nur begrenzte Ergebnisse gezeigt (vgl. kollektive Erinnerungsprogramme, Bildung für die Bürgerinitiative), aber eine Definitionsbemühung erwies sich als ziemlich erfolgreich. EU-Dokumente, die nach 20000 herausgegeben wurden, beziehen sich entweder auf partizipative oder aktive Bürgerschaft: "Teilnahme am zivilgesellschaftlichen, gemeinschaftlichen und/oder politischen Leben, das von gegenseitigem Respekt und Gewaltlosigkeit geprägt ist und im Einklang mit den Menschenrechten und der Demokratie steht" (Hoskins 2006, Hoskins et. al., 2012), und betonen, dass staatsbürgerliche Bildung Wissen, Fähigkeiten (sozial, intellektuell, technologisch), Einstellungen (Respekt vor kultureller und politischer Vielfalt, Respekt vor rationalen Argumenten, Interesse an Gemeinschaftsangelegenheiten) und Werte (Demokratie, Gerechtigkeit, Rechtsstaatlichkeit) erweitern und zur Partizipation anregen soll (Ruud, 1997; EU, 2006). Spezifische Kompetenzen für eine demokratische Kultur wurden in einen "Referenzrahmen des Europarats für Kompetenzen für die demokratische Kultur" aufgenommen. Optisch sehen die vier grundlegenden Elemente wie in Abbildung 1 dargestellt aus und können als Bezugspunkt für die Partnerschaft verwendet werden, um zu spezifizieren, welche "Inhalte" wir im Rahmen der Pilotprojekte erreichen möchten und um zu definieren, was in dieser Hinsicht zu bewerten ist.

Obwohl dieses Modell im nächsten Jahrzehnt allgemein akzeptiert wurde, traten in den 2010er Jahren eine Reihe neuer Herausforderungen auf:

Intrakontinentale Mobilität und Mehrfachzugehörigkeit haben neue Diskussionen über den "Markt der Souveränitäten" (d. h. die Einwohner Europas können ihren Heimatstaat frei wählen) ausgelöst, die Fragen über die Rolle von Wahlen, Besteuerung, Wohnsitz und symbolischer Bindung an verschiedene Ebenen geografischer Gebiete ("Ist die nationale Ebene die wichtigste unter den Zugehörigkeiten auf Nachbarschaftsebene oder auf regionaler und kontinentaler Ebene? ") für viele zum Alltag.

Am Ende des Jahrzehnts wurden die ökologische Krise, die globale Migration und die globalen Ungleichheiten zu wichtigen Fragen. Die UNESCO legte 2012 fest, dass "Global Citizenship Education" neue Fähigkeiten und Kompetenzen für die Bürgerinnen und Bürger erfordert: Neben der Fähigkeit, sich die Verflechtung

globaler, regionaler, nationaler und lokaler Probleme vorstellen zu können, ist ein neues Gefühl der Empathie, Solidarität und Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Menschheit erforderlich. Das Teilen von Werten und Verantwortlichkeiten, die Fähigkeit, gleichzeitig auf lokaler, nationaler und globaler Ebene effektiv und verantwortungsbewusst zu handeln, und die kreative Vorstellungskraft für eine friedlichere und nachhaltigere Welt wurden ebenfalls hervorgehoben (ganz im Sinne der früheren Konzeptualisierungen des Kosmopolitismus).

Politischer Populismus, Post-Wahrheits-Politik und die Krise des Fachwissens (Fake News, Desorientierung der Weltanschauung, Zusammenbruch traditioneller Autoritäten) sind auch ein Thema für die staatsbürgerliche Bildung geworden. In erster Linie führte dies zu einem öffentlichen Aufschrei für das Lehren von kritischem Denken, aber es kann auch als ein tieferes Thema der staatsbürgerlichen Bildung behandelt werden. Ein damit zusammenhängendes CE-Register konzentriert sich auf die Entwicklung der Identitätspolitik, einschließlich der Begründung von "kulturellen Rechten" und "kultureller Staatsbürgerschaft". Ein weiterer CE-Aspekt ist die fortschreitende Mediatisierung der Politik, die in Bezug auf die heutigen sozialen Medien und um das Konzept der "digitalen Bürgerschaft" (d. h. eine Kompetenz zur Nutzung der digitalen Welt bei gleichzeitiger Wahrung der Online-Sicherheit, vgl. Couldry 2018) herum neu formuliert werden kann. Das neuere Konzept der "performativen Staatsbürgerschaft" (Rovisco 2019) bietet ebenfalls einen Rahmen für die Erörterung verwandter Probleme, allerdings mit einem spezifischen Fokus auf die sich verändernden Formen der politischen Auseinandersetzung. Dies ist nicht nur eine bloße Folge der globalisierten und mediatisierten Welt, sondern hängt auch mit neuen Generationserfahrungen zusammen: Gesten des Eintretens für Rechte und des Organisierens werden zu einem Teil des Alltags junger Menschen, neu entstehenden Jugendkulturen und Lebensstilen, die sich darum herum organisieren (siehe z. B. die Bewegung "Fridays for Future").

### 3.3. Zwei Visionen für die staatsbürgerliche Erwachsenenbildung

Man könnte argumentieren, dass alle oben genannten Probleme und Fragen im Rahmen des K12-Bildungssystems angegangen werden sollten, wofür die Theaterpädagogik ein äußerst wirksames Instrument sein kann. Wenn dies der Fall ist, warum und in Bezug auf welche Aspekte wird dann eine staatsbürgerliche Bildung für Erwachsene benötigt?

Einerseits können wir die Lücke betrachten, die sich aus der Institutionalisierung von CE ergibt. Die formale K12-Bildung in den EU-Ländern umfasst staatsbürgerliche Bildung, die vier Hauptaspekte widerspiegelt: Politische Bildung, die oft das Erlernen von Themen im Rahmen von sozialgeschichtlichen Fächern beinhaltet; kritisches Denken und analytische Fähigkeiten, die in formalen Klassen mit Schwerpunkt auf der Interpretation von Texten und der Entschlüsselung von Informationen erlernt werden; Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen, die in der



Regel durch nicht-formale Bildungsprogramme (wie externe TiE-Präsentationen und Museumsbesuche) entwickelt werden; aktive Beteiligung, die meist auf nichtformale Weise erlernt wird, wie z. B. ehrenamtliche Arbeit in spezifischen Bürgerinitiativen. Die größte Herausforderung besteht darin, dass Schulen dazu neigen, diese miteinander verknüpften Unterrichtsaktivitäten getrennt voneinander zu organisieren. Die Wirksamkeit der Vermittlung staatsbürgerlicher Kompetenzen und deren Bezug zu aktuellen Themen hängt auch stark von anderen bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler ab. Daher werden ergänzende Erwachsenenbildungsprogramme nicht nur für neue Bürger\*innen (Einwander\*innen, Geflüchtete) benötigt, sondern auch für diejenigen, die keinen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in Schulen hatten. Die Zielgruppen der Erwachsenenbildung, die eine CE benötigen, können von Land zu Land unterschiedlich sein, je nach den sozialen Defiziten der Bildungssysteme und den aktuellen Themen der nationalen öffentlichen Bereiche. So kann sich in Deutschland eine legitime Intervention auf Einwanderergemeinschaften konzentrieren, in Norwegen auf Gruppen von Arbeitslosen, während in Ungarn junge Erwachsene und Lehrer\*innen außerhalb der liberal ausgerichteten Eliteschulen als relevante Zielgruppen und Orte der Intervention angesehen werden können.

Andererseits können wir erkennen, dass die sich ständig verändernden Herausforderungen der Gesellschaften immer Hilfe für Erwachsene bei der Orientierung in politischen Fragen und bei der Bereitstellung neuer Instrumente zur Neubewertung ihrer Rolle als Bürger\*innen erfordern. Im Handbook of Education for Citizenship and Social Justice (Peterson, Hattam, Zembylas, Arthur, 2016) unterscheiden die Autoren zwischen dem sozialisierenden und dem transformativen Aspekt der staatsbürgerlichen Bildungspraxis. Der erste bezieht sich darauf, dass Menschen lernen. Rollen in verschiedenen Gemeinschaften zu übernehmen, also auf Staatsbürgerschaft als Status, und der zweite bezieht sich auf die Art und Weise, wie Menschen aktiv und demokratisch auf Fragen der Ungleichheit und Ungerechtigkeit reagieren, also auf Staatsbürgerschaft als Praxis. Die European Association for the Education of Adults (EAEA, 2019) betont, dass staatsbürgerliche Bildung gemeinhin als Querschnittsziel der meisten von Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführten Aktivitäten verstanden wird. Sie kann eine Nachhilfefunktion haben und Erwachsenen angeboten werden, deren schulische Lehrpläne keine staatsbürgerliche Bildung enthielten. Eine andere Erkenntnis ist jedoch, dass die erforderlichen neuen Lebenskompetenzen häufiger fehlen, so dass der Einzelne zunächst neue partizipatorische Fähigkeiten erwerben sollte, bevor er als Bürger\*in sprechen und handeln kann (Vandenaabele at al., 2011). In dieser Hinsicht kann CE als ein lebenslanger Lernprozess konzipiert werden, der sich immer auf partizipatorische Kompetenzen konzentriert, die für das Gemeinschaftsleben im Allgemeinen erforderlich sind.

#### 3.4. Schlussfolgerungen

Als Schlussfolgerung darüber, was durch Gemeinschaftstheater gelernt werden kann, können wir Folgendes hervorheben: CE hat immer eine dreifache Zielstruktur, in der die Teilnehmer aufgefordert werden, über Zugehörigkeit, problembezogene rechtliche Rahmenbedingungen und Handeln nachzudenken. Bei CE geht es nicht nur um Staatsbürgerschaft, sondern vielmehr um Demokratie in der Praxis innerhalb einer dysfunktionalen repräsentativen Demokratie. CE für Erwachsene versucht, einen sozialen Raum für die kollektive Selbstartikulation und das Lernen über aufkommende Probleme in der Praxis wieder zu eröffnen.

Auf der Grundlage der oben genannten Erkenntnisse und in Bezug auf die in Planung befindlichen Pilotprojekte des Gemeinschaftstheaters haben die Partner die folgenden spezifischeren Interessen in Bezug auf die Evaluierungsziele formuliert: Das Káva-Theater (Budapest) wäre am meisten am Wissenszuwachs der Teilnehmer\*innen in Bezug auf CE interessiert, mit besonderem Augenmerk auf die Entwicklung ihrer sozialen Identität und ihres Verständnisses von bürgerschaftlichen Inhalten und Politik. Die Bürger:Bühne (Dresden) ist daran interessiert, die effektiven professionellen Praktiken zur Entwicklung einflussreicher (und selbstsichernder) theatralischer Darstellungen einer guten (vielfältigen, multikulturellen) Gesellschaft zu evaluieren. Bergen Borgerscene (Bergen) ist an der Messung des Ergebnisses eines Theaterprozesses und einer Präsentation im Hinblick auf Befähigung, Engagement und Empathie interessiert. Um eine definitive Schlussfolgerung über das Ziel der Evaluierung zu ziehen, muss die Partnerschaft noch über die üblichen dramatischen Werkzeuge für die staatsbürgerliche Erwachsenenbildung nachdenken. Theater der Unterdrückten, Theater für Entwicklung, Theater in der Bildung oder Soziodrama (Rollenspiele) sind allesamt bekannte Instrumente, die aus der Perspektive der staatsbürgerlichen Bildung beschrieben wurden. Die pädagogischen Ziele und Methoden des Bürgertheaters als solches können in diesem Zusammenhang auch im Hinblick auf den CE-Diskurs und in Bezug auf diese etablierteren angewandten Theatertraditionen erforscht werden. Diese Aufgabe liegt noch vor uns. Als Nächstes könnten wir die Definition der spezifischen Instrumente/Konventionen verbessern, die die Piloten anwenden würden, um welche spezifischen Ziele von CE zu erreichen. Der gemeinsame Evaluierungsrahmen wiederum könnte dies widerspiegeln und die spezifischen Methoden für die Durchführung einer angemessenen Evaluierung in allen drei Fällen definieren.



# 4. Komponenten der Toolbox

Parallel zur Ausarbeitung der oben genannten Fragen haben die Partner damit begonnen, einen Pool von kreativen Evaluierungsübungen zu sammeln (sowohl aus ihrer eigenen Praxis als auch aus Handbüchern), die für die Pilotprojekte geeignet sind und dem Zweck der Evaluierung der staatsbürgerlichen Erziehung durch die gemeinschaftliche Theaterpraxis dienen. Die Liste der Übungen wird entsprechend dem endgültigen Evaluierungsrahmen, der für die Gemeinschaftstheater-Pilotprojekte vorgeschlagen wird, weiter abgeändert und ausgewählt.

- A. Viele der gesammelten Spiele und Übungen gehören bereits zum Repertoire der Partner und werden am Ende der Gruppensitzungen zur Bewertung der einzelnen Sitzungen verwendet:
  - 1. Einfangen des Augenblicks. Am Ende einer Sitzung wählen die Teilnehmer\*innen einen Ort, an dem ihnen heute etwas Wichtiges passiert ist. Sie stellen sich an diesen Ort und erzählen der Gruppe von ihrem denkwürdigen Moment. Als Abwechslung können die Moderator\*innen auch darum bitten, die Pose einzunehmen, die sie in diesem Moment eingenommen haben. Sowohl das Mitteilen des Moments als auch das Ausdrücken der Gefühle kann für die Auswertung wichtig sein.
  - 2. Unvollendete Sätze. Als Teil eines regelmäßigen Check-In- und Check-Out-Kreises kann der\*die Moderator\*in einen Satz beginnen, der ein Thema trifft, das für die Gruppe wichtig ist. (z. B. Das Beste, was mir heute passiert ist, ist ....) Das Besondere an dieser einfachen Form ist, dass sie sowohl zu Beginn als auch am Ende einer Sitzung flexibel eingesetzt werden kann und so Vergleiche erleichtert. Sie kann auch über viele Sitzungen hinweg wiederholt werden, ohne die Gruppe zu erschöpfen, und liefert langfristig robuste, vergleichbare qualitative Daten.
  - 3. Stellen Sie sich in den Kasten. Ein Blatt mit einem Rechteck wird unter den Teilnehmer\*innen verteilt, die ein "X" setzen, das sie im Verhältnis zur Gruppe darstellt. Die Mitglieder brauchen ihr Monogramm nicht in das Rechteck zu setzen, und das Blatt dient lediglich als Diskussionsgrundlage für den Gruppenzusammenhalt. Diese schnelle Übung kann erweitert und sowohl zu Beginn als auch am Ende mehrerer aufeinander folgender Sitzungen wiederholt werden. Sitzungsübergreifende Vergleiche durch die Frage "Wie sind wir angekommen?" und "Wen haben wir zurückgelassen?" können ebenfalls auf partizipative Weise durchgeführt werden.

- 4. Mündliche Statistik. Dies ist eine einfache, fröhliche Übung, die sowohl anregend als auch entspannend sein kann. Einer gibt eine Antwort (ein Wort oder eine Zahl), die anderen versuchen herauszufinden, was die Frage war. Sie hilft dabei, die Gruppendynamik in Bezug auf die Ebenen eines diskutierten Themas zu erkunden. Dies kann jedoch nicht sehr ernsthaft sein. In der Regel ist es nur ein Teil einer komplexeren Aufgabe.
- 5. Ich habe heute nichts gelernt/ über (basierend auf AE, S. 7). Beginnen Sie damit, dass die gesamte Gruppe aufsteht. Der\*die Moderator\*in macht eine Aussage wie "Ich habe heute nichts gelernt" und bittet die Teilnehmer\*innen, sich zu setzen, wenn sie dieser Aussage zustimmen. Diejenigen, die stehen, können dann gezählt und aufgefordert werden, ihre Erkenntnisse zu erläutern. Als Variation können nicht nur die Moderator\*innen das Hauptkonzept des Tages (über Partizipation, Kunst, Theater und Politik) in Erinnerung rufen, sondern auch die "sitzenden" Mitglieder können entscheiden, was das Thema des Tages war und sagen: "Ich habe nichts gelernt über..."
- B. Einige der vorgeschlagenen Techniken zielen darauf ab, die Auswirkungen von Sitzungen auf einzelne Gruppenmitglieder zu verfolgen. Es muss weiter ausgearbeitet werden, wie individuelles Feedback außerhalb der Sitzung erleichtert werden kann (damit die gesamte Gruppe in der Lage ist, über die Positionen der Gruppenmitglieder nachzudenken).
  - 6. Soziale Medien für Feedback. Der einfachste Weg, mit den Teilnehmern in Kontakt zu bleiben und auch private Kanäle für Feedback zu bieten, ist ein regelmäßiger Kontakt über soziale Medien. Fragen wie "Wie geht es dir?" können vielfältig sein und den Mitgliedern getrennt gestellt werden. Der Chat muss informell bleiben, Diskussionen über andere Mitglieder sind zu vermeiden, und es ist sinnvoll, ihn bewusst zeitlich zu begrenzen. Dies kann helfen, den individuellen Weg nachzuvollziehen, insbesondere im Falle eines Ausstiegs oder eines späten Beitritts zur Gruppe.
  - 7. Schicken Sie eine SMS, wenn Sie einen Kaffee trinken gehen möchten. Dies ist eine Alternative für Erwachsene, die einen persönlichen oder telefonischen Kontakt den Chats in den sozialen Medien vorziehen. Es gelten dieselben Grundsätze wie oben, aber Face2face-Erkundungen fördern ein tieferes Verständnis der persönlichen Umstände. (Beachten Sie, dass dieser Vorschlag an die Gruppe auch die Kernbotschaft darstellt, wie der\*die Moderator\*in für die Teilnehmer außerhalb der Gruppe erreichbar ist.)



- Active Citizenship Scrapbook (basierend auf CET, S. 9) Wir können die Teil-8. nehmer\*innen bitten, Fotos von einem Ort zu schicken, an dem ihnen eine praktische Idee im Zusammenhang mit einem Konzept (z.B. für aktive Bürgerschaft) während der Zeit zwischen den Sitzungen gekommen ist. Bitten Sie die Teilnehmer\*innen, ihre Idee in maximal zwei Sätzen zu beschreiben. Drucken Sie die Fotos aus (vorzugsweise in Farbe) und kleben Sie sie auf ein festes Tableau an der Wand; fügen Sie das Datum und den Untertitel hinzu. Von Zeit zu Zeit kann die Gruppe auf das Sammelalbum (oder den Sammeltisch) zurückkehren, um neu entstandene Ideen zu überprüfen und zu diskutieren, wie sich ihre Ideen im Laufe der Zeit entwickeln. Dieses Formular dient vor allem dazu, die individuelle Reflexion über gruppenbasiertes Lernen zu verfolgen und die Reflexion der Gruppe über die Ideen der Mitglieder zu fördern. Die Übung kann leicht in das Gruppenleben integriert werden. Variationen: 1) Je nach Gruppengröße kann eine Abschlussdiskussion länger als üblich sein. Wenn die Zahl der Teilnehmer\*innen über 20 liegt und der Umfang der individuellen Beiträge 40 erreicht, und insbesondere, wenn die Gruppe heterogen ist (in Bezug auf Alter, Geschlecht und Bildung), kann die Gruppe auch darüber nachdenken, wann sie mehr oder weniger neue Ideen hatte, und was ihre erinnerungsbasierte Erklärung für dieses wechselnde Muster ist. Auf diese Weise lässt sich nachvollziehen, wann der Prozess am inspirierendsten war und für wen. 2) Es kann auch ein Sammelalbum erstellt und online veröffentlicht werden: Die Teilnehmer\*innen können gebeten werden, die Ideen der anderen zu kommentieren und die Praktiken, mit denen sie sympathisieren, näher zu erläutern oder diejenigen, denen sie skeptisch gegenüberstehen, zu hinterfragen.
- C. Die Partner verfügen über ein eigenes Bewertungsrepertoire für die Diagnose der Gruppenbildung im Zeitverlauf. Die wichtigsten Übungen sind die folgenden:
  - 9. Gruppe von Puppen: Das Ziel ist es, die Position der einzelnen Teilnehmer\*innen in der Gruppe durch Puppen zu visualisieren. Dies ist eine schnelle Evaluationsübung, die am Ende der Sitzungen verwendet wird. Die Teilnehmer wählen Puppen oder ein beliebiges Objekt, das sie selbst darstellt. Es ist schön zu sehen, wie sich die anderen Teilnehmerinnen im Verhältnis zu dem, was bereits vorhanden ist, positionieren. Der Zweck dieser Aktivität ist es, eine Gelegenheit zu schaffen, um Veränderungen zu diskutieren. Es ist nützlich, wenn sie ein wiederkehrender Teil der Check-Out-Phasen ist (dreimal in einem Prozess) und Diskussionen führt wie: Wo war ich vorher und wo bin ich heute.

- 10. Gruppenbarometer: Die Teilnehmer\*innen stehen in einer Reihe und haben die Möglichkeit, sich auf dem Korridor hin und her zu bewegen. Der\*die Moderator \*in bittet um individuelle Antworten auf Sätze (Treten Sie so weit vor, wie Sie mit dem Satz einverstanden sind. Sie müssen nicht in Worten antworten, sondern sofort reagieren.) Die erste Fragerunde wird von den Moderator\*innen durchgeführt, die zweite Runde von den Teilnehmer\*innen. Sie bietet eine Diagnose für den Moment; es werden keine Fotos gemacht. Normalerweise geht die Hälfte der Gruppe nach draußen, die andere Hälfte bleibt am Ende auf der Bühne. Viele kleine Bewegungen, die die Einstellung zu den Fragen ausdrücken, sind informativ. Es kann auch in der Öffentlichkeit, auf der Bühne bei Präsentationen durchgeführt werden. Dies ist ein üblicher Teil der partizipativen Evaluierung in der Praxis aller Partner, allerdings stellt sich die Frage der Dokumentation und der Einhaltung der sozialwissenschaftlichen Strenge. (Für eine nuanciertere, aber auch anstrengendere Anwendung siehe Teambarometer)
- 11. Team-Barometer: Dies ist eine alternative, diszipliniertere Version des Gruppenbarometers, bei der Karten verwendet werden und die Teammitglieder aufgefordert werden, sich für den Prozess an den Tisch zu setzen. Die Dimensionen der Teambildung können als "erwartete Änderungen" der Gruppe definiert werden. Es ist eine viel langsamere Version, aber sie ermöglicht es, die Ergebnisse zu dokumentieren und die Gruppe sogar reflektieren und analysieren zu lassen. Das Team kann zwei oder drei Monate später zu denselben Dimensionen zurückkehren, um den Fortschritt zu reflektieren. Um erfolgreich zu sein, sollten wir es vermeiden, die Input-Daten in einem sehr frühen Stadium zu verwenden (wenn die Teilnehmer\*innen noch keine Erwartungen an die Qualität der Teamarbeit haben), und wir sollten es vermeiden, die Output-Zahlen in einem sehr späten Stadium zu ermitteln (wenn die Gruppe keine Chance hat, sich zu verbessern).
- 12. Inhaltsbox. Dies ist vor allem als Auscheck-Ritual nützlich. Die Teilnehmer\*innen werden gebeten, farbige Kugeln oder Zahlen in eine Box zu werfen. Die bunten Kugeln können für die Zufriedenheit mit dem Tag stehen (grün zufrieden; gelb gleichgültig; rot wütend; blau ruhig usw.). Die Teilnehmer\*innen können mehr als einen Stimmzettel in die Box werfen, und wenn die Box (oder das Glas) durchsichtig ist, können sie gemeinsam einen Blick auf den emotionalen Zustand der Gruppe werfen, der sich mit der Zeit verändert. Die verschiedenen Gläser können mit den Etiketten der Sitzungen versehen werden, die auch die Arten von Aktivitäten in einer komplexen Reihe darstellen. Variationen: Die Verwendung von Zahlen (auf einer Skala von 1 bis 10) anstelle von Kugeln kann die Chance auf eine konstante Visualisierung des Gruppenkomforts verringern, lässt sich aber leichter zusammenfassen und am Ende zur gemeinsamen Reflexion in Diagramme umwandeln.



- D. Zu Beginn des dramaturgischen Prozesses können Erkundungen über den Wissensstand zu bestimmten Themen und eine Bewertung des realen Vokabulars zur Beschreibung der Staatsbürgerschaft wesentlich sein. Diese Reihe von Übungen sollte erweitert werden, insbesondere wenn ein ToC-Ansatz angewendet wird.
  - 13. Real words for citizenship (basierend auf CET, S.7) Diese komplexe Übung geht davon aus, dass Sie, wenn Sie einen Wortschatz mit aussagekräftigen Ausdrücken zu dem von Ihnen untersuchten Thema entwickeln wollen, einen Stimulus definieren müssen, der die perfekte Zusammenfassung Ihres eigenen Verständnisses des untersuchten Themas darstellt. Dieser Stimulus besteht aus fünf Wörtern (die von den Moderator\*innenen ausgewählt werden), die das Thema am besten umschreiben. Das Ergebnis der Übung wird ein unsinniges Gedicht sein. (Diese Übung eignet sich am besten, wenn eine Gruppe von Personen sich gegenseitig gut kennt, aber nicht den\*die Moderator\*in. Das Endergebnis (das Gedicht) kann in Kombination mit Musik auch Teil der Abschlusspräsentation werden. Wenn dies der Fall ist, kann das Publikum auch nach seiner Erinnerung an Schlüsselwörter gefragt werden.
  - 14. Gruppenstatuen: Der\*die Moderator\*in stellt komplexe Fragen, einschließlich Definitionen, und die Gruppe antwortet in Statuen. (Was ist Zugehörigkeit, Aktivismus, Partizipation usw.?) Dies ist in Anlehnung an die Methodik des Bildtheaters von Augusto Boal zu handhaben, so dass die Gruppe gemeinsam oder in Untergruppen kreative Antworten entwickeln kann, aber die mündlichen Schlussfolgerungen der Bedeutungen müssen kollektiv gehandhabt werden. Die Übung kann regelmäßig wiederholt werden, auch mehrmals in einer Sitzung.
  - 15. Metapher zeichnen. Die Darstellung der "Antwort" kann durch Zeichnungen, Collagen oder andere visuelle Ausdrucksformen erfolgen. Auf diese Weise übersetzen die Teilnehmer\*innen ihre Antworten in ein anderes Medium und können sie anschließend in einen expliziten Wortlaut übertragen. Dies ist auch nützlich, um die Struktur eines sehr begrenzten Wissens zu diagnostizieren, bevor der Lernprozess beginnt und bevor man sich an den dramatischen Selbstausdruck gewöhnt. Wenn die Mitglieder ihre individuellen Produkte nacheinander in der Mitte auf den Boden legen, können sie auch mit der Positionierung von künstlerischen Objekten in Bezug zueinander spielen. Wir können die Ergebnisse auf Gruppenebene interpretieren, und wir können auch zu einer Gruppenkomposition zurückkehren, indem wir nach Änderungen fragen. Dies hilft zu sehen, wie sich das Thema weiter ausdifferenziert.

# 5. Entscheidung über die Bewertungsstrategie: Theorie der Veränderung oder Prozessanalyse?

Um festzulegen, wann und mit wem die gesammelten Evaluierungsübungen verwendet werden sollen, und um zu sehen, ob wir weitere Evaluierungsspiele in die Sammlung aufnehmen müssen, mussten wir über den Evaluierungsrahmen entscheiden. Zunächst beschloss die Partnerschaft, die Möglichkeit der Entwicklung einer spezifischen Theory of Change zu untersuchen, aber später gingen wir zu einem Prozessanalyse-Ansatz über.

Die Entwicklung einer Theory of Change (TOC) versprach, die tatsächlichen Ziele aller drei Einzelprojekte widerzuspiegeln und ein allgemeines Modell bereitzustellen, das den typischsten schrittweisen Erfolgen in einem erfolgreichen Gemeinschaftstheaterprojekt entspricht. Ein TOC-Planungsworkshop ist ein Prozess, der im Allgemeinen von einem intervenierenden Team genutzt wird, um den Weg eines sozial engagierten Projekts zu definieren, der von den spezifischen Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen ausgeht und die spezifischen Veränderungen anspricht, die die Moderator\*innen mit ihnen erreichen wollen. Die größte Herausforderung bei diesem Ansatz ist das ständige Nachdenken über die Voraussetzungen für die erwarteten Endergebnisse. Eine Vorbedingung ist eine Veränderung, die eintreten muss, damit ein Ergebnis eintritt. Auch Zwischenergebnisse werden oft direkt durch Interventionen hervorgerufen. Der TOC-Planungsprozess befasst sich auch ständig mit der Frage, warum wir glauben, dass unsere Aktivitäten zu den gewünschten Ergebnissen führen würden, und macht so unsere Annahmen explizit. Eine TOC spiegelt also nicht einfach die übliche Praxis wider, sondern formuliert, wofür ein Projekt verantwortlich gemacht werden soll. Das Ergebnis eines TOC-Planungsprozesses ist der Weg der Veränderung. Er zeigt, wie wir davon ausgehen, dass bestimmte Aktivitäten zu Zwischenergebnissen (Vorbedingungen) führen, die wiederum zu weiteren Ergebnissen und Auswirkungen führen.

Obwohl der Ansatz der Theory of Change schließlich von der Partnerschaft fallen gelassen wurde, wurden im Laufe des Planungs- und Reflexionsprozesses die gemeinsamen Ziele, die Leiter der Voraussetzungen und die vermuteten Beweise für das Erreichen dieser Voraussetzungen deutlich. Die Partnerschaft hat die folgenden fünf allgemeinen Ziele definiert, die sie alle während eines Gemeinschaftstheaterprojekts, das sich mit staatsbürgerlicher Bildung befasst, erreichen wollten: Stärkung der Fähigkeit zum Selbstausdruck; Erleben der emotionalen und sozialen Kraft von Gemeinschaften; Finden einer gemeinsamen Sprache für den Selbstausdruck; Mut zum öffentlichen Selbstausdruck (in Teams); Erkennen, dass das "Theater" ein öffentliches Forum ist (und dass auch andere Institutionen und Räume als Theaterräume genutzt werden können). Auch wenn der Rahmen später fallen gelassen wurde, ist eine kurze Zusammenfassung dieser Ziele und ihrer Voraussetzungen ein wichtiges Ergebnis unserer Zusammenarbeit.



SELBSTAUSDRUCK: Es handelt sich dabei um die Fähigkeit, seine Bedürfnisse im Allgemeinen auszudrücken und zu artikulieren, aber auch um das Bewusstsein, dass dies auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen sozialen Situationen (z. B. in der Familie, mit Freunden, in der Öffentlichkeit) geschehen kann.

VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE SELBSTDARSTELLUNG	VORAUSSETZUNGEN DER VORAUSSETZUNGEN	NACHWEIS FÜR ERREICHTE VORAUSSETZUNGEN
Bewusstsein für die eigenen Bedürfnisse	Fähigkeit zur Selbstreflexion, Selbstaufrichtigkeit	offener und geschlossener Kreis: immer mehr Teilnehmer*innen tauschen sich aus, sprechen offen über ihre persönlichen Bedürfnisse     ihr Bedürfnis immer häufiger äußern     ihre Kritik am Programm äußern: Ideen für Aktivitäten vorschlagen
	Zeit jenseits des Alltagsges- chäfts	aktive freiwillige Teilnahme an den Grup- pensitzungen
Sprache zum Ausdruck der persönlichen Bedürfnisse	Kenntnisse über verschie- dene Formen der Selbst- darstellung	sie benutzen die Werkzeuge (Malerei, was auch immer), um sich auszudrücken
Vertrauen zwischen Teilne- hmer*innen und Modera- tor*innen	Sicherheit der Gruppe, sichere Atmosphäre	Selbstorganisation außerhalb von Sitzungen sie tun, worum wir sie bitten sie kommen und sagen, was sie stört (auch negatives Feedback ist ein Zeichen von Vertrauen)
Die Leute sind an meinen persönlichen Bedürfnissen interessiert	Bereitschaft, in das gegen- seitige Kennenlernen zu investieren (nicht nur in das persönliche Auftreten)	Anzeichen für aktives Zuhören: Sie befragen sich gegenseitig, fragen nach
	Wiederholen Sie immer wieder den Grundsatz: "Reden Sie ohne Angst, hören Sie zu, ohne zu urteilen!"	
Aufrechterhaltung der Freiwilligkeit	Gefühl der eigenen Wichtigkeit, Gefühl der Bedeutung	sie nicht zu spät kommen und nicht zu früh gehen     aktive Beteiligung     mehr Fragen stellen
	Steigerung des Engagements und der Einsatzbereitschaft	meist negative Zeichen: nicht antworten usw.
	Flexibilität bei der Work- shop-Planung	die gesamte Gruppe oder alle Teilnehmerin- nen, die für diese Sitzung benötigt werden, anwesend sind

ZUSAMMENSEIN/STÄRKE EINER GEMEINSCHAFT bezieht sich in erster Linie auf die Erkenntnis, dass isolierte/verlassene/einsame/verzweifelte Menschen immer gemeinsame Probleme haben und Gemeinschaften sowohl emotionalen Schutz als auch eine soziale Kapazität bieten

VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE ZWEISAMKEIT	PRECONDITIONS OF THE PRECONDITIONS	NACHWEIS FÜR ERREICHTE VORAUSSETZUNGEN	
Bewusstsein für mindestens ein spezifisches Problem (Thema)	Vielschichtige Diskussion (Vielfalt der Teilnehmer) über das vorgegebene Thema des Theaterstücks	Haben wir es geschafft, die Diskussion zu führen, oder nicht?     ähnliche Geschichten kommen während der Sitzungen zur Sprache     Menschen berichten über die Stärke, die sie gewonnen haben, und den Mut, sich über das Hauptthema (Einsamkeit, Vielfalt, Bildung) auszutauschen     Verstehen sie, wie sich die persönlichen Geschichten in der Aufführung zusammenfügen werden?	
	Aktive Hilfe von kompe- tenten Moderator*innen wird erfahren	Vorbereitung des Personals/ Einladung von Expert*innen	
	Eine sichere Umgebung für diese Themen	Raum und Zeit für die Arbeit     alle frei an vertrauensbildenden Maßnahmen teilnehmen	
Lassen Sie die Gruppe ohne den*die Moderator*in stärker werden	Sie sollen ohne Ziel zusam- menbleiben	sie fangen an, Whatsapp zu benutzen; fragen nach den Handynummern der anderen     Die Teilnehmerinnen kehren in der Regel ge- meinsam aus den Pausen zurück (oder nur zu zweit, oder einzeln ist ein schlechtes Zeichen).	
	Lebendiges Gruppenle- ben (Aufbrausen) ist zu beobachten	Ungezwungene Atmosphäre (Lachen), die Teilnehmer*innen neigen dazu, häufig auf den Ideen der anderen aufzubauen	
Lernen über die Entstehung von komplementären Rollen (wie man auf demokratische Weise eine einvernehmliche Arbeitsteilung erreicht)	Praktische Erfahrungen in den Bereichen Zusam- menarbeit, Kommunikation und Teamwork sammeln	Gruppenleistung/Präsentation als Beispiel für die Stärke einer Gemeinschaft     die "Eröffnungsnacht" wird als eine erfolgrei- che kollektive Anstrengung bewertet	
	Fähigkeit zum gegenseiti- gen Zuhören	Die Teilnehmer*innen tauschen nicht nur offen ihre Geschichten aus, sondern sind auch aktiv an den Geschichten der anderen interessiert.	



PURSUIT FOR A COMMON LANGUAGE (Suche nach einer gemeinsamen Sprache) ist eine aktive Suche nach einer gemeinsamen künstlerischen Sprache zwischen verschiedenen Menschen, die bereit sind, ihre Probleme auf einer gemeinsamen Plattform zu teilen.

VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE "GEMEINSAME SPRACHE"	VORAUSSETZUNGEN DER VORAUSSETZUNGEN	NACHWEIS FÜR ERREICHTE VORAUSSETZUNGEN	
Sicherstellung der Grup- penvielfalt	50 % offene Ausschreibung und 50 % der Teilnehmer*in- nen kommen über alternative Kanäle (NRO oder gehen direkt vor Ort): Suche nach Leuten, die nie ins Theater gehen	<ul> <li>Definieren Sie ein gewisses Maß an Vielfalt durch objektive Merkmale (z. B. Postleitzahl für verschiedene Stadtteile, Alter, Geschlecht, Bildung, ethnischer Hintergrund usw.).</li> </ul>	
Sichere Gruppenatmosphäre	Angenommene gemeinsame/ gruppenbezogene Regeln Gemeinsame Rituale entwickeln ein Verständnis für den Un- terschied zwischen "privat" und "öffentlich" entwickeln Machen Sie den Teilneh- merinnen den Zweck aller Übungen klar	Beobachten Sie, ob sie persönliche Geschichten erzählen Beobachten Sie, ob sie die Gelegenheit nutzen, um auf eine gemeinsame Geschichte zu reagieren oder frei über die Moral einer persönlichen Geschichte zu diskutieren Notieren Sie, ob sie sich frei fühlen, Übungen vorzuschlagen Beachten Sie, dass es ein Zeichen des Vertrauens in den*die Moderator*in ist, wenn sie Fragen über den Zweck einer Aktivität stellen.	
Appetit auf die Suche nach einer gemeinsamen Sprache	Dieses Ziel wird verstanden und reflektiert	Sie helfen sich gegenseitig, die gemeinsame Sprache zu verwenden (z. B. sitzt einer neben dem Sprecher, um zu "übersetzen"). Sie alle trauen sich, Erweiterungen zu bekannten Übungen gemeinsam auszuprobieren Eine FB- (oder Insta-) Gruppe wird ins Leben gerufen, und es ist für sie in Ordnung, dort Fotos zu posten.	
	Verbesserte Geduld und Of- fenheit innerhalb der Gruppe	Die Teilnehmer*innen zeigen Bereitschaft, verschiedene Sprechweisen auszuprobieren     Bereitschaft, verschiedene Kommunikationsar- ten auszuprobieren (in Bezug auf den Inhalt)	
Lust, verschiedene künstle- rische Kommunikationsfor- men auszuprobieren (Street Art, Zeichnen, Tanz, Poesie, Songwriting, Podcasting, Slam, Tagging, Graffiti)	Bei Bedarf Fachleute einladen Sich auf die Fähigkeiten der Teilnehmer*innen verlassen Achten Sie darauf, dass es zur gesamten Präsentation passt	Erkennen Sie ihre Klagen über Überlastung oder mangelndes Interesse an neuen Formen     Jeder Mensch hat eine bevorzugte Sprache entwickelt, die er bevorzugt.     Prüfen Sie, ob die gewählten Stile und künstlerischen Formen von allen akzeptiert werden	

MUT ZUR ÖFFENTLICHEN SELBSTÄNDIGKEIT: Es handelt sich um die Fähigkeit, sich öffentlich zu artikulieren (darüber, "wie ich ein\*e Bürger\*in bin"); aber über die Techniken des öffentlichen Redens hinaus gewinnen sie auch den Mut, ihre persönliche Meinung in verschiedenen Situationen zu äußern.

VORAUSSETZUNGEN FÜR "MUT ZUR ÖFFENTLICHEN SELBSTÄNDIGKEIT"	VORAUSSETZUNGEN DER VORAUSSETZUNGEN	NACHWEIS FÜR ERREICHTE VORAUSSETZUNGEN	
Gewinnung von Selbstvert- rauen/Selbstwertgefühl	Üben Sie zu erkennen, was Sie gut können, obwohl Sie es noch nicht erkannt haben  Fühlen Sie sich wohl in Ihrem Körper  Gewinnen Sie Vertrauen in Ihre offene Stimme	<ul> <li>Prüfen Sie, ob sich mehr und mehr Personen an der Gruppendiskussion beteiligen</li> <li>Teilnehmer*innen bitten darum, dass ihnen Rollen zugewiesen werden</li> <li>Sie verwenden vorgeschlagene Formen ausdrucksstärker (z. B. bewegen sie eine Statue selbstständig)</li> </ul>	
Aneignung theatralischer Mittel für das öffentliche "Sprechen"	Entwickeln Sie ein Ver- ständnis dafür, dass Sie den Umgang mit Ihrer Stimme trainieren können. Üben Sie so viel Sie können	Die Teilnehmer*innen wenden diese Techniken nach dem Prozess in ihrem persönlichen oder beruflichen Leben an (vielleicht ohne es zu merken, aber sie können freiwillig berichten, was sie zwischen den Sitzungen ausprobiert haben)	
Akzeptanz/Überzeugung von der Vielfalt der gültigen Meinungen	Die Teilnehmer*innen müssen akzeptieren, dass der Workshop/Prozess nicht wettbewerbsorientiert ist.	Die Teilnehmer*innen fragen nach der Meinung der anderen und sind tatsächlich daran interessiert, sie zu hören. Sie reden freundlich miteinander Die Moderator*innen sprechen darüber, wie wichtig es ist, sich die Meinungen der anderen anzuhören (oder auch über die Redefreiheit im Allgemeinen)	
Den Teilnehmer*innen das Gefühl geben, dass ihre Stimme zählt	Moderator*innen erhalten, bearbeiten und geben Feedback	Grad der Interaktivität im Allgemeinen Freude am Sprechen (mit Freude ihre Gedanken beim Sprechen formen) isie ihre eigenen Geschichten frei erzählen isie geben Feedback in einer Weise, die die Leistung verbessert	



ANERKENNUNG DES "THEATERS" ALS ÖFFENTLICHES FORUM: Dies bezieht sich auf eine veränderte Denkweise der Bürger\*innen, die die Idee verstehen können, dass der Theaterraum sowohl ein ästhetischer Raum (der auch außerhalb von Theatergebäuden eingerichtet werden kann) als auch ein öffentlicher Raum ist, in dem die Bürger\*innen ihre privaten Erfahrungen zu öffentlichen Themen machen können.

VORAUSSETZUNGEN FÜR DAS BEWUSSTSEIN ÜBER DAS THEATER ALS ÖFFENTLICHES FORUM	NACHWEIS FÜR ERREICHTE VORAUSSETZUNGEN
Einrichtung eines sozial zugänglichen Raums für Workshops	<ul> <li>Menschen, die normalerweise nicht ins Theater gehen, bes- chließen zu kommen und nehmen an Aufführungen und Debatten verschiedener Art teil. (Es ist auch möglich, Theatervorstellungen in Parks, Geschäften, Cafés und anderen Foren zu veranstalten, um ein neues und anderes Publikum zu erreichen.)</li> </ul>
Sicherstellung der Anwesenheit von Teilnehmer*innen	Sorgen Sie dafür, dass Menschen mit unterschiedlichem Hinter- grund eingeladen werden. Laden Sie Menschen aus verschie- denen Organisationen und NGOs ein. Bieten Sie ermäßigte und kostenlose Eintrittskarten für bestimmte Gruppen an, bieten Sie kostenloses Essen an, versprechen Sie eine einfache Beteiligung.
Aufbrechen der Stereotypen, die dem Theater (oder jedem anderen institutiona- lisierten Raum) unter den Akteur*innen anhaften	Schreiben Sie gemeinsam mit den Teilnehmer*innen Einladungen und besprechen Sie das Ideal des Theaters, das Sie gemeinsam machen.     Probt mit der Gruppe zumindest teilweise online / außerhalb des Theatergebäudes / in verschiedenen Räumen (dies ist in Zeiten von COVID leicht möglich)
Den Zuschauer*innen zu zeigen, dass Theater überall möglich ist	Gestalten Sie Ihre Präsentation möglichst interaktiv, damit die Zuhörer*innen ihre Standpunkte offen darlegen und die Diskussion über die verschiedenen Meinungen fördern können.     Sorgen Sie dafür, dass das Publikum Zeit und Raum hat, über die Aufführung, an der es beteiligt war, nachzudenken und Fragen zu stellen, und dass die Darsteller*innen Zeit und Raum haben, zu antworten.     Eine kognitive Landkarte des Ortes, an dem wir leben, und die gemeinsame Überlegung, wo (und zu welchen Themen) wir ein Theater entwickeln könnten, können einen Impuls für weiteres Engagement geben

Nach der Entwicklung der oben genannten Theorie der Veränderung haben die Partner erkannt, dass die Überprüfung der Ergebnisse viel Zeit in Anspruch nehmen kann. Dies kann nur durch die Konzentration auf spezifischere Bürgerschaftsfragen oder die Anwendung einer noch einheitlicheren (starren) Methodik für die Durchführung der Pilotprojekte verringert werden. Daher wurde das TOC-Modell beiseite gelegt und ein flexiblerer Ansatz angewandt, um Raum für die individuelle Durchführung von Pilotprojekten zu schaffen. Zu diesem Zweck wurde ein

Fragebogen zur Prozessanalyse entwickelt, der den Partnern helfen sollte, ein regelmäßiges Tagebuch über ihre Aktivitäten zu führen. Kapitel 3 enthält die länderspezifischen Berichte, die von jedem Partner durch die Aufzeichnung seiner Aktivitäten in Tagebuchform erstellt wurden (siehe Anhang).

Der Rahmen der Prozessanalyse hat sich als nützlich erwiesen, da er die gewünschte Flexibilität bietet: Die Sammlung von Evaluierungsübungen konnte "frei" verwendet werden, je nach den Bedürfnissen der lokalen Prozesse. Die Partner waren in der Lage, nach Abschluss ihrer Pilotprojekte eine gemeinsame Struktur (Inhaltsverzeichnis) zu entwickeln und zu erörtern, welche Übungen relevant und im Lichte spezifischer lokaler Belange informativ waren und praktische Schwierigkeiten widerspiegelten, die während der gemeinsamen Umsetzung auftraten.

#### Referenzen

Rovisco, Maria; Lunt, Peter (2019): "Introduction: Performance and Citizenship" In International Journal of Cultural Studies 22 (5), S. 615-629. DOI: 10.1177/1367877919849965.

Couldry, Nick et. al (2018): "Inequality and Communicative Struggles in Digital Times: A Global Report on Communication for Social Progress" CARGC Strategic Documents. 1. https://repository.upenn.edu/cargc\_strategicdocuments/1





#### Annex

# "LUCKY NUMBER NINE"

#### **B:Club Zahlendreher**

Script: Katja Heiser Email: ka.jusch@gmx.de

Premiere: Bürgerbühne Dresden, 04.05.2022

# Szene 0 - Dinge zählen/ Statistik Publikum

Im Einlass: Zählung der Zuschauer unter verschiedenen Fragestellungen

Gesamtzahl Zuschauer	Ali	Rechenschieber
Nagellack	Sabine	Striche auf Arm
Ein rotes Kleidungsstück oder Accessoire	Michael	Wäscheklammern
Mögen Sie traurige Lieder?	Lea	Striche auf Tafel
Mögen Sie Ananas auf Pizza?	Alaa	Glocke –
	Wiebke	Würfel
Haben Sie schonmal was geklaut?	Isabel	Stempel
Rot oder Blau	Mahsa	Tropfen in Glas
Wie viele Personen lächeln	Maaria	Taschenrechner

Am Ende des Einlasses: Alle Spieler\*innen auf die Bühne, übertragen ihr Ergebnis auf Papier (o.ä) und hängen es an die Leine

# Szene 01 - Statistik I

In Reihe: Sprecher\*in tritt vor

#### 1 Isabel

Wir sind die Zahlendreher

- 1 Person von uns ist in Sachsen geboren
- 1 in Finnland
- 4 von uns empfinden mehr als ein Land als Heimat
- 9 von uns leben in Dresden

#### 2 Sabine

- 3 von uns haben Kinder
- 3 von uns haben eine Katze

#### 3 Lea

- 2 von uns sind oder waren schonmal verheiratet
- 6 von uns haben früher schon einmal auf einer Theaterbühne gestanden
- 2 von uns haben Angst vorm Zahnarzt

#### 4 Ali

- 7 von uns mögen traurige Lieder.
- 4 von uns mögen scharfes Essen.
- 7 von uns kennen jemanden, der Ananas auf Pizza mag

#### 5 Mahsa

- 6 von uns haben schon mal jemanden betrogen
- 3 von uns nicht.
- Mischen!

#### 6 Sabine

- 6 von uns wurden schon mal betrogen
- 3 von uns nicht.

#### 7 Maaria

- 4 von uns haben schon mal ein Leben gerettet.
- 7 von uns kennen jemanden, dem sie zu 100% vertrauen.

#### 8 Isabel

- 9 von uns haben schon mal unter freiem Himmel geschlafen
- 9 von uns haben schon mal was geklaut
- 8 von uns tragen auch mal bunte Socken

#### 9 Wiebke

7 von uns sind schon mal gegen eine Glastür gelaufen.

Mischen!

5 von uns zählen sich zur intelligenteren Hälfte im Raum



#### 10 Michael

7 von uns haben schon mal ein Geschenk weiterverschenkt, weil sie es nicht mochten

7 wurden im Sportunterricht immer als letztes ins Team gewählt.

8 von uns finden, sie sind in der letzten Zeit über ihren Schatten gesprungen

1 Person findet das nicht.

Mischen!

#### 11 Alaa

1 Person von uns ist zu 90% mit ihrem Aussehen zufrieden

1 zu 67%

1 wäre bereit, über 1000€ für Schönheits-OPs auszugeben

Musik: Lucky no Nine - Loop

# Szene 02 - Wiebke: 8

Fragen an Wiebke (Impro)
Wie viele Stunden arbeitest du jeden Tag?
Wann hast du deine erste Katze bekommen?
Wie oft machst du Sport in der Woche?
Wie viele Katzen hast du jetzt?
Etc.

#### Wiebke

Als ich 4 Jahre alt war, dachten meine Eltern kurz, ich sei ein Wunderkind.

Eines Abends saß meine Familie und ich am Abendbrottisch. Meine Eltern, mein 6-jähriger Bruder und ich. Mein Vater fing an, meinem Bruder, eine Rechenaufgabe zu stellen: Jonas, wie viel ist 5 +3?

Ali als Bruder steht auf, rechnet

Mein Bruder fing an zu rechnen; an seinen Fingern abzuzählen. Man sah, wie sein Kopf dampfte und er viel nachdachte. Keine leichte Aufgabe für einen Erstklässler. Ich, 4-Jahre alt, saß derweil in meiner Ecke und aß mein Brot. Auf einmal stand ich auf, ging zur Mitte des Raumes und sagte: 8!

Auf einmal blickten mich alle erstaunt an. Meine Eltern fingen an mir begeistert weitere Rechenaufgaben zu stellen. ...

Alle stellen Aufgaben
Und ich sagte... 8!
Und so endete meine Wunderkindkarriere.

# Szene 03 - Ali: 4

Fragen an Ali (Impro)
Wie viele Stunden Schlaf brauchst du?
Was ist dein Stundenlohn?
Wie viele rauen willst du heiraten?
Etc.

#### Ali

Das ist chetyre.

Kennt jemand chetyre? Weiß jemand von euch, was das heißt? Genau. Vier. Auf Russisch.

In der Stadt, in der ich aufgewachsen bin in Syrien gab es ein Schwimmbad, das hieß das russische Schwimmbad.

#### Aufbau Schwimmbad-Bild mit Würfeln

Das war eigentlich nur für die russischen Facharbeiter, die in der Stadt arbeiteten. Aber weil ich ein paar gute Beziehungen hatte, durfte ich als Kind dort auch schwimmen gehen.

Ich ging also im Sommer jeden Tag dort hinein, direkt zur Kasse, da saß die russische Frau, die die Tickets verkaufte, und sagte: chetyre.

Dann gab sie mir den Schlüssel zu meinem Spind.

Chetyre, vier war meine persönliche Spindnummer im russischen Schwimmbad.

Und "chetyre" ist auch das einzige Wort, das ich auf Russisch kann.

# Szene 04 - Römische Zahlen

Wiebke

Ali: Null

7ahlen machen sich warm



Römische Zahlen sind eine Darstellungsmethode von Zahlen durch lateinische Buchstaben.

1

2

3

Sie wurde im antiken Rom verwendet und findet sich teilweise auch heute noch, beispielsweise als Jahreszahlen an historischen Bauwerken.

4

5

In der heute üblichen Form werden darin die lateinischen Buchstaben I, V, X, L, C, D und M als Zahlzeichen für die Schreibung der natürlichen Zahlen verwendet. 9

Es handelt sich um eine additive Zahlschrift mit ergänzender Regel für die subtraktive Schreibung bestimmter Zahlen, aber ohne Stellenwertsystem und ohne Zeichen für Null.

15

16 + Ali

Eine Null gab es nicht!

Zugrunde liegt ein kombiniert quinär-dezimales oder biquinäres Zahlensystem mit den Basiszahlen 5 und 10.

21

Regeln:

Gleiche Ziffern nebeneinander werden addiert.

22 + Ali

Eine Null gab es nicht

Es dürfen höchstens drei gleiche Ziffern nebeneinander stehen.

46 + Ali

Spieler Eine Null gab es nicht!!

Kleinere Ziffern werden nach größeren Ziffern addiert.

49

999

#### Falsch!

Die Grundzeichen dürfen nur von dem nächstgrößeren Grund-, oder Hilfszeichen subtrahiert werden

2000 + Ali

Spieler Eine Null gab es nicht!!

2022

2022!!

# Szene 05 - Zahlen Drehen

Ali mit 0-T-Shirt

صفر Ich bin

Zero

nolla

Null.

Ich bin die Null.

Die Europäer kannten mich lange Zeit nicht.

Die Null gab es nicht in den Römischen Zahlen. Sieht man ja, was daraus geworden ist....

#### Römische Zahlen lösen sich auf

Ich komme aus Indien: shoonye

Da wurde ich vor etwa 1800 Jahren erfunden, als vollwertige Zahl, nicht nur als Platzhalter.

Mit mir konnte man addieren, subtrahieren und multiplizieren. Ich bin die Grundlage der höheren Mathematik. (und die des Finanzsystems und der Digitalisierung und...)

Bis die Null nach Europa kam, dauerte es noch lange; bis ins Mittelalter war für viele Menschen und vor allem für die Kirche das "runde Ding" ein Werk des Teufels und somit unheimlich.

Um das Jahr 700 unserer Zeitrechnung übernahmen die Araber und die Perser die indischen Zahlen. Nicht nur die Null. auch die

١

۲

٣

۴

۵



Währenddessen kommen die Zahlen (in Bilderrahmen) und stellen sich auf (von oben nach unten)

Die indisch-arabischen Zahlen wurden zunächst, um Platz zu sparen, auf langen Papyrusstreifen von oben nach unten geschrieben. Die Streifen wurden dann zum Lesen um 90 Grad gedreht.

Bitte drehen!

Zahlen werden auf Kommando gedreht

Ali schaut, dreht die 1 nochmal zurück Und? Kommt Ihnen das bekannt vor? 1 – 2 – 3 – 4 - ....

Was ist mit dir los??
Ach so, dann dreh nochmal weiter:

Alaa dreht a Und 5 – Die Zahl der Liebe....

### Szene 06 - Mahsa 1354

Tausenddreihundertvierundfünfzig.

Dreizehnhundertvierundfünfzig.

Und eigentlich heißt das ١٣۵۴. Das ist mein Geburtsjahr.

Im Iran gibt es ganz eigenen Kalender. Das Jahr fängt immer in Frühling in März an. Jetzt haben wir das Jahr 1401. Im Iran benutzt man nur diesen Kalender und als ich hierherkam, musste ich bei jedem Datum immer rechnen!

Lea Wann hast du dein Studium abgeschlossen?

Mahsa rechnet

Das war ...

Alaa Wann ist deine Tochter geboren?

Mahsa rechnet

...

Isabel In welchem Jahr bist du nach Teheran gezogen?

Mahsa rechnet

...

Normalerweise benutze ich dafür eine App...

Ohne App geht es nicht.

# Szene 07 - Michael: Der 15. Meridian:

#### Fragen an Michael (Impro)

#### Michael

Ich habe in einer geteilten Stadt studiert. Geteilt durch einen Fluss und durch eine Landesgrenze. Sie ist auch in zwei Sprachen geteilt. Und: Durch diese Stadt verläuft der 15. Meridian, an dem sich die Mitteleuropäische Zeit festmacht.

Diese Stadt ist Görlitz.

Und der Meridian verläuft nicht nur durch Görlitz sondern auch durch die Hochschule, an der ich studiert habe und mitten durch die Mensa, in der ich gegessen habe. Aber das verrückte ist: Obwohl die Mitteleuropäische Zeit von Spanien bis nach Polen reicht, hat die Sonne nur am 15. Meridian um 12 Uhr ihren höchsten Stand.

# Szene 08 - Kann man Gefühle zählen?

Gespräch beim Aufbauen der Würfel

Sabine: Ali, auf einer Skala von 1-9, wie aufgeregt bist du grade?

Ali: Geht schon. Ungefähr eine 3.

Michael, in einer Skala von 1-9, wie zufrieden bist du mit deinem

bisherigen Leben?

Michael: Läuft eigentlich ganz gut, also eine 8.

Sabine, auf einer Skala von 1-9, wie hungrig bist du?

Sabine: Ich habe grade zu Abend gegessen, also 2.

Sabine: Ali, wie sehr magst du Horrorfilme?

Ali: Überhaupt nicht, Null. Michael, wie politisch interessiert bist du?

Michael: 8?

Sabine, wie musikalisch bist du?

Sabine: 9 natürlich.

Ali, wie schüchtern bist du?

Ali zeigt mit den Händen eine 2.

Ali: Michael, wie integriert bist du? Michael: Ich, integriert, hier??? Hmm 7.

Sabine, du?

Sabine 8? Zu Ali Du?

Ali Keine Ahnung.



9?

Michael: Liebes Publikum, ihr wisst nun eine ganze Menge über uns, aber

wir wissen auch schon einiges über euch...

Sabine: Wir wissen zum Beispiel, wie viele von euch heute Nagellack tragen.

Zettel und Antwort

Ali: Und wir wissen, wie viele von euch heute ein rotes Klei

dungsstück oder Accessoire tragen:

Zettel & Antwort

Sabine Wir wissen, wie viele traurige Lieder mögen und wie viele Pizza mit

Ananas.

Zettel & Antwort

Michael: Wir wissen, wie viele von euch beim Hereinkommen

gelächelt haben.

Wir wissen sogar, wie viele von euch schon mal etwas

geklaut haben.

Zettel & Antwort

Aber nun wollen wir noch mehr wissen.

Deshalb haben wir schon mal etwas vorbereitet.

Alle ziehen Laserschutzbrillen auf, Sabine und Ali präsentieren die Würfel von 1 - 9,

(improvisiert) Unter euren Sitzen findet ihr einen kleinen Spiegel, des könnt ihr nun in die Hand nehmen und euch zu den Fragen, die ich gleich vorlesen werde, auf unserer Skala positionieren. Wir testen das mal kurz. Bitte pointet jetzt auf die 5 auf unserer

Skala. Und jetzt auf die 1. Und jetzt auf die 9. Ok.

Sabine Auf einer Skala von 1 – 9:

Wie müde seid ihr gerade?

Ali Wie verliebt seid ihr?

Michael Wie groß ist eure Angst vor Spinnen?

Ali Wie groß ist eure Angst vor der Zukunft?

Sabine Wie privilegiert fühlt ihr euch?

Michael Wie glücklich seid ihr?

Stopp, bleibt mal so. Das ist interessant:

Sabine Es gibt ja diesen World-Happiness-Index. Habt ihr vielleicht

schon mal gehört. Da werden alle Länder der Welt aufgelistet

und eingeteilt nach verschiedenen Faktoren, die das

Glück messen sollen.

Michael Und ihr wart hier: Finnland!! Die glücklichsten

Sabine Hier wäre ungefähr Deutschland...

Ali Und hier, ganz zum Schluss, ist Afghanistan.

Sabine Die Bewertungskriterien sind ein bisschen kompliziert,

sie bestehen aus einer Gleichung aus Bruttoinlandsprodukt, sozialem Zusammenhalt, gesunder Lebenserwartung, freier Entfaltung der Persönlichkeit und Korruptionswahrnehmungsindex.

Ali Andere sehr wichtige Kriterien wie das politische System, zum

Beispiel Demokratie oder Diktatur, und die geografischen Ein flüsse von Klima und Umwelt werden nicht direkt berücksichtigt.

Also, ob man so das Glück messen kann, hmm...

Michael Aber wir können das hier mal kurz nachprüfen: Wir haben hier ja

unsere Expertin aus Finnland, also ganz oben auf der Skala...

Maaria kannst du mal kurz kommen...

Auf einer Skala von 1 - 9: wie glücklich bist du?

# Szene 09 - Maaria: 4 – 6 Zielblutzucker

Zwischen 4 und 6!

Nein. Zwischen 4 und 6, das ist mein Zielblutzucker.

Dazwischen sollte mein Blutzucker sein. Das gucke ich jeden Tag mehrmals nach. Dafür habe ich auch ein Messgerät, das mich daran erinnert und das manchmal piept.

Wenn der Wert die ganze Nacht zwischen 4 und 6 war, dann gibt es darauf so eine gerade Linie, dann freue ich mich sehr. Manchmal mache ich dann ein Foto davon.

Ach so, glücklich auf einer Skala von 1 – 9 bin ich: eine 8

# Szene 10 - Zählen mit den Fingern

#### Musik

Im Lichtkegel tauchen nacheinander die Hände auf und zählen auf unterschiedliche Arten von 1 – 10

- 1. Europäisch (Arabisch) Beginn mit Daumen, Variante 1 der 4
- 2. Europäisch (Arabisch) Beginn mit Daumen, Variante2 der 4

#### Zwischenspiel 1



- 3. England/ USA: Beginn mit Zeigefinger
- 4. Persisch: Beginn mit kleinem Finger

#### Zwischenspiel 2

- 5. Muslimisch (fürs Gebet-Zählen): mit Finger der anderen Hand pro Finger 3 Gelenke
- 6. Chinesisch

Zwischenspiel 3

7. japanisch 1 8. japanisch 2

Alle zählen weiter bis 10

# Szene 11 - Lea: 12 12 Stunden Zeitunterschied

Alle auf würfeln in Reihe, Lea, Alaa mit Abstand

12 Stunden Zeitunterschied besteht zwischen Hong Kong und Trinidad and Tobago.

Das weiß ich, weil ich damals in meiner Studienzeit für ein Auslandssemester in Hong Kong war, mein damaliger Freund zur gleichen Zeit in Trinidad and Tobago. Manchmal skypten wir.

8 Uhr abends bei mir war 8 Uhr morgens bei ihm. Während es bei mir schon dunkel wurde und der Tag fast vorbei war, konnte ich bei ihm im Bildschirm manchmal den Sonnenaufgang sehen.

Das war seltsam, aber immerhin leicht zu rechnen...

Wenn ich mit meinen Eltern telefonieren wollte, war es komplizierter: 6 Stunden Unterschied. Wenn sie von der Arbeit kamen, war es bei mir schon mitten in der Nacht.

Das ging also eigentlich nur am Wochenende.

Übrigens - jetzt gerade ist es hier 20:30, in Trinidad and Tobago 14:30 Uhr und in Hong Kong morgen früh um 2:30 Uhr.

# Szene 12 - Alaa: 12 Mein Alptraum 12. Klasse

#### Umbau Klassenzimmer

Mein Traum war immer, mit diesem Lied meinen Abschluss zu feiern. In Syrien macht man seinen Schulabschluss, das Abitur, in der 12. Klasse. Für mich war das ein großer Traum: Abi machen, in der Uni gehen und selbstständig sein.

Ich habe es fünf Mal versucht in vier verschiedenen Ländern:

Beim ersten Mal mussten wir, meine Familie und ich, kurz vor der Abiturprüfung aus Syrien nach Jordanien fliehen. Dort versuchte ich es das zweite Mal, aber wir reisten weiter in die Vereinigten Arabischen Emirate.

Dort hätte ich es fast geschafft, die Schule abzuschließen. Ich hatte sehr gute Noten und es fehlten nur noch die Prüfungen, aber wir mussten weiter in die Türkei, dann wieder zurück nach Syrien. Aber auch hier blieben wir nicht lange genug. Bevor ich hier beim fünften Versuch endlich meinen Abschluss machen konnte, gingen wir nach Deutschland.

Zum Glück gibt es auch viele andere Möglichkeiten, wie man sich weiterbilden und einen Beruf finden kann.

Von der 12. Klasse habe ich bis heute manchmal noch Alpträume.

Alle mit Würfeln n. hinten Ali – Nummer Neun

# Szene 13 - Statistik II

#### Michael

Wir sind die Zahlendreher.

- 1 Person von uns war schon in etwa 25 Ländern
- 1 Personen von uns spricht 5 Sprachen

Drei von uns könnten den heutigen Abend in eine andere Sprache übersetzen.

2 von uns fühlen sich zu 100% Prozent weiblich, 2 zu 30 %, die andern dazwischen.

2 von uns fühlen sich zu 70% männlich, 1 Person zu 2 %, eine zu 0 %, die andern



dazwischen.

Auf einer Skala von 1 - 9:

Eine Person von uns fühlt sich privilegiert als 9.

Auf einer Skala von 1 - 9:

2 fühlen sich glücklich als 8

Auf einer Skala von 1 - 9:

4 von uns schätzen sich kompromissfähig ein als 8.

3 von uns sind in ihrem Leben schon unzählige Kompromisse eingegangen 2 von uns: 4.

#### Isabel übernimmt

- 1 Person von uns kann über zehn Witze erzählen,
- 4 von uns gar keinen.
- 1 Person von uns hatte in ihrem Leben bis jetzt 10 Liebesbeziehungen
- 1 Person von uns kann 60 Sekunden die Luft anhalten, eine 15 Sekunden.

Alle halten die Luft an

# Szene 14 – Isabel 34

Isabell will Würfel vorn hinstellen, die anderen stellen sich ihr mit Fragen in den Weg:

Fragen an Isabel:

Wiebke In welchem Alter willst du heiraten?

Mahsa Wie viele Kinder möchtest du mal haben?

Michael Wann willst du ein Haus bauen?

Alaa Wann willst du deine Doktorarbeit abschließen? Sabine Wann fängt für dich als Frau das Altern an?

Lea Welche Kleidergröße hättest du gern?

Ali Mit wieviel Jahren möchtest du ein Kind bekommen.

Maaria Wie alt bist du?

Isabell wird immer genervter, setzt schließlich Würfel ab Heute morgen in meinem Posteingang: 34 unbeantwortete Mails....

# Szene 15 - "Alle 11 Sekunden..."

#### Metronomsound

Alaa Alle 5 Sekunden blinzeln wir einmal. Jetzt!

Sabine Jede Sekunde werden auf der Welt im Schnitt 4,3 Kinder

geboren. Jetzt!

Lea Jede Sekunde sterben auf der Welt zwei Menschen. Jetzt!

Mahsa Alle 27 Sekunden wurde im letzten Jahr jemand zum Millionär.

Jetzt!

Ali Alle 11 Sekunden verliebt sich ein Single. Jetzt!

Isabel Alle 4 Sekunden verliert die Fruchtfliege ihr Gedächtnis. Jetzt!

Wiebke Alle 5 Sekunden werden bei YouTube über 6 Stunden

Videomaterial hochgeladen. Jetzt!

Michael Alle 5 Sekunden landen 10 t Müll weltweit in den Ozeanen. Jetzt!

Maaria Jede Sekunde werden weltweit 5000 l Cola konsumiert. Jetzt!

Sabine kommt nach vorn, mittig. Macht Metronom aus.

Sabine Alle 2 Sekunden vergrößert sich unser Universum um

160 Kilometer. Eins - jetzt - hhhhhh

Alle entfernen sich alle zwei Sekunden voneinander.

# Szene 16 - Monolog Sabine: 100 - Hin und zurück

Alle bauen Sabine eine Straße von hinten nach vorn, dabei Fragen an Sabine Sabine:

100 km fahre ich jeden Tag zur Arbeit; 50 km hin und 50 km zurück.

50 km hin: ich kämpfe gegen die verbliebene Müdigkeit

50 km zurück: ich kämpfe gegen die aufsteigende Müdigkeit

50 km hin: Zeit zum Laut Musik hören

50 km zurück: Zeit zum Nachdenken

50 km hin: Zeit zum Text lernen

50 km zurück: Zeit zum Laut mitsingen

50 km hin: Zeit zum Aufregen

50 km zurück: Zeit zum Abregen

Springt runter

Ich fahre jeden Tag 100 km zur Arbeit.



### Szene 17 - Statistik III

(Die Zahlendreher in Zeiten der Corona)

Sabine Wir sind die Zahlendreher

8 holen nach und nach Würfel aus der Reihe, bleiben auf Distanz, stellen sie auf Abstand

9 von uns sind Spielerinnen und Spieler

3 sind Regie, Assistenz und Ausstattung

Unsere Probebühne hat 100 Quadrat- bzw 400 Kubikmetern, das bedeutet, jeder von uns beansprucht 33,3 Periode Kubikmeter.

Es gibt keine Lüftungsanlage.

Nach aktuellen Corona-Regeln dürfen 12 passive Personen auf der Probebühne im Stuhlkreis sitzen und reden.

im Abstand von 1.5 m

alle auf Würfel

Ohne Bewegung

5 aktive Personen dürfen sich bewegen, 3 passive Personen dürfen zuschauen, die anderen 3 dürfen im Nebenraum Textaufgaben machen.

Drei gehen raus, die anderen fünf bewegen sich mit Würfeln

Es dürfen nicht: 6 aktive Personen sich bewegen und zwei passive Personen zuschauen.

Auch nicht: 3 aktive Personen sich bewegen und 6 passive Personen zuschauen Auch nicht: 4 aktive Personen sich bewegen und 5 passive Personen zuschauen Auch nicht: 2 aktive Personen sich bewegen und 7 passive Personen zuschauen

Es dürfen: 3 aktive Personen sich bewegen, 3 passive Personen zuschauen, die anderen 2 dürfen im Nebenraum Textaufgaben machen.

2 weitere gehen raus, alle wieder rein. Wieder in Reihe aufstellen

Wir sind die Zahlendreher

Die Bühne, auf der wir aufführen hat 300 Quadrat- bzw 1500 Kubikmeter. Es gibt eine Lüftungsanlage.

Wir sind 48 Zuschauer und Zuschauerinnen, ein Techniker, eine Person vom Vorderhaus, ein Assistent, eine Regisseurin und 9 Spielerinnen und Spieler, Es dürfen: 52 passive Personen zuschauen oder Regler am Lichtpult betätigen Es dürfen: ACHT aktive Personen sich bewegen.

#### Sabine verlässt Platz 9

Sobald wir uns alle 9 bewegen, muss 1 Zuschauer den Raum verlassen und darf im Nebenraum Textaufgaben machen....

# Szene 18 – Lucky Number Nine

Go (Lea) rechts Go (Lea) links

Egal (Wiebke) Steh – Schulter- hüpf hüpf hüpf The boat -langsam(Ali) Abgehakt (Michael)

Graben (Wiebke) Luftgitarre Graben (Wiebke) Luftgitarre

Zähne zeigen Beide Schultern Kontakt rechts Kontakt links Kopf kreisen

graben (Wiebke) Hüpfend im Kreis drehen graben (Wiebke) Hüpfend im Kreis drehen (hinten bleiben)



Umarmung (Michael) Ziehen r.& I. (Alaa) Arme langsam vor Gesicht Gucken auf Zehenspitzen

4 Schritte vor (Passgang) Feiern vorn 4 Schritte vor Feiern hinten

4 Schritte nach hinten Feiern hinten Freestyle





# Alle Bäume stehen Kopf

### Karantenetanker | Quarantine Thoughts | Quarantäne-Gedanken

eine Performance über Holz, Wasser und Luft

Skript: Vibeke Flesland Havre E-Mail: vibeke@fleslandhavre.com

Uraufgeführt am Theater Den Nationale Scene in Bergen (NO) am 25. März 2022

# 1. Szene: Ein neuer Anfang

Vegard: Es heißt, es geschah auf einer Straße, auf einem Markt, wo sie Fledermausflügel aßen. Knusprig frittierte Flügel aus einer Fritteuse. Sie aßen diese Art von frittierten Flügeln. Eine Delikatesse für die reichen Chinesen oder für jeden, der des Essens überdrüssig geworden war. Dann kam die Seuche. Sie verbreitete sich über die Zunge der Fledermaus. Wie ein Versprechen.

Eine Art mythisches Naturgesetz. Und ich sah das ganze Bild der Fledermaushöhle, mit dem engen, schmalen Eingang, und da draußen, als sie zu Abermillionen aus der Höhle kamen. Sie sollten die gesamte Menschheit in etwas Abgründiges verwandeln, in ein Phänomen. Wir hatten vergessen, uns selbst zu lieben.

Luka: Als Corona kam... Es schien gutes Timing zu sein.

Siri: Das erste Wort, das mir in den Sinn kam, war eigentlich "Optimismus".

Elio: Ich spürte Hoffnung. Die Delfine in Hongkong kehrten zurück, und plötzlich konnte man die Berge des Himalayas sehen, weil die Luftverschmutzung zurückging. Ich glaube, alle dachten: "Oh! Ist das der Zeitpunkt, an dem wir etwas unternehmen werden? Jetzt, wo wir es nicht einmal wirklich versucht haben?"

Luca: Ich fühlte mich bereit für einen neuen Anfang. Einen realeren.

Klaus: Als Corona kam, begann ich, Fremden gegenüber mehr soziale Vorsicht walten zu lassen.

Karo: Ich habe den Blickkontakt mehr geschätzt als früher.

Klaus: Ich hatte Zeit, mich in Dinge zu vertiefen, von denen ich nie gedacht hätte, dass ich mich in sie vertiefen würde.

Inger: Für mich begann die Corona-Zeit mit Verantwortung. Verantwortung und Umstrukturierung.

Karo: Für mich ging es dabei um Leben und Tod. Alles wurde auf den Kopf gestellt.

Johanne: Als Corona kam, habe ich angefangen, ein Tagebuch zu schreiben. Dann fing ich an, Post-it-Zettel für alles zu schreiben, was ich tun wollte. Meine Wohnung war wie eine Post-it-Hölle, auf deren Wände stand, woran ich denken sollte, was ich essen sollte, wann ich spazieren gehen sollte und wann ich Leute anrufen sollte.

Siri: In gewisser Weise war es ein Neuanfang.

Elio: Aber es braucht mehr als eine Pandemie, um uns zu verändern. Es muss von innen kommen. Wir müssen es wollen. Aber ich glaube, wir wollen es nicht genug, weil wir die anderen Dinge so verdammt sehr wollen.

Karo: Die Atempause wurde renoviert, und die Katastrophenvorsorge ist ein Freund geworden. Aber ich kämpfe mit meinem Gefühl für Zeit. Ich bin ein zeitverwirrtes, seltsames Wesen geworden. Es ist so seltsam.

# 2. Szene: Psychose

Luka: Ich war psychotisch, als Corona kam. Ich wusste nicht, was wahr war. Ich versuchte, die richtigen Informationen über das, was geschah, zu finden, aber ich wusste nicht, was real war.

Um das zu verstehen, was in der Welt vor sich geht, bedarf es eines kognitiven Prozesses. Wenn er gestört wird, kommen andere Wahrheiten zum Vorschein. Es spielt sich also etwas nur in meinem Kopf ab, aber ich betrachte es objektiv. Als ob es real wäre.

Elio: Wie man die Welt sieht... Wir alle haben unsere persönliche Linse, und dann haben wir verschiedene Filter: Wenn man verliebt ist, ist alles wie "wow", und wenn man deprimiert ist, sieht man den Sinn nicht.



Luca: Es gab viele Dinge, die das ausgelöst haben. Ich habe Haschbrownies probiert. Und dann habe ich meine Brieftasche verloren. Und dann war ich auf einem Russebuss [einem norwegischen Partybus für Schulabgänger\*innen]. Und dann hatte ich einen Blackout. Und dann habe ich mich Hals über Kopf in ein Mädchen verliebt, das ein bisschen verführerisch war. Mein Kopf war wie betäubt von all den Dingen, die gleichzeitig passierten. Das veränderte mein Grundverständnis davon, was etwas real macht.

Elio: Sich zu verlieben ist an sich schon ziemlich intensiv... Sie wissen schon, wenn Sie eine Blume pflücken und die Blütenblätter zählen: Liebt mich, liebt mich nicht, liebt mich, liebt mich nicht. Für mich heißt es eher "Soll ich alles oder nichts geben?" Und wenn ich verliebt bin, ist das nicht einmal eine Frage.

Luka: Das war der Wendepunkt, die anderen Dinge, die zu dieser Verliebtheit führten, und dann machte es klick... Ich schlief sehr wenig... Ich blieb rund um die Uhr wach und verlor dann die Zeit. Zwei meiner Freunde kamen zu mir nach Hause, weil ich nicht zur Schule kam. Ich wurde in die Notaufnahme geschickt, mein Vater kam etwas später zu mir. Er erklärte mir, dass ich psychotisch sei. Ich habe ihm nicht geglaubt, als er das sagte.

Inger: Mein Vater ist die Treppe hinuntergefallen, und dann bekam er ein Medikament, das ihn psychotisch machte. Er dachte, dass er derjenige war, der Corona erschaffen hatte. Er dachte, dass der Homo sapiens im Begriff war, unterzugehen, und dass es seine Schuld war.

Luca: Ich war sehr stimuliert. Das Gehirn hat sehr hart gearbeitet, es hat neue Verbindungen hergestellt. Es verband sehr konkrete, reale Dinge mit Gefühlen, Vermutungen und Gedanken. Ich wusste nicht mehr, was wirklich war. War etwas nur ein Gedanke, oder war es real? Habe ich bloß gedacht, dass es jemand gesagt hat, oder hat er es tatsächlich gesagt?

Inger: Mein Vater musste eingeliefert werden, und er wollte auf keinen Fall ins Krankenhaus gehen, denn der Punkt, an dem er auf seinem Bett saß, das war der Punkt, der die Welt zusammenhielt. Aber er nahm meine Hand, und wir saßen fünf Tage lang zusammen im Krankenhaus, und wir arbeiteten uns gemeinsam aus diesem Delirium heraus. Es war eine extreme Erfahrung und es ging auf eine völlig absurde Art und Weise um die Corona.

Luca: Ich war in einem Zustand, in dem ich dachte, ich könnte sehen, was andere Menschen denken. Ich konnte sehen, was andere Menschen fühlten. Kleine, mikroskopisch kleine Bewegungen, die Menschen mit ihren Gesichtern und Armen und ihrer Körpersprache machen. Vor allem die Körpersprache beeinflusste mich sehr, und ich zog Schlussfolgerungen darüber, was sie wollten, was sie dachten und was für ein Mensch sie waren, nur auf der Grundlage dieser kleinen Bewegungen. Ich war davon überzeugt, dass es wahr ist. Ich fühlte mich völlig klar im Kopf, völlig wach. Vielleicht wacher als je zuvor.

### 3. Szene: Der Traum

Vegard: Ich hatte über Neujahr einen Traum, da kamen leere Straßen vor. Alle Straßen waren menschenleer. Torgallmenningen war leer. Gebäude ohne Leben. Meine Wohnung war leer. Und so habe ich in letzter Zeit geträumt. Träume von Klaustrophobie. Dass ich in einem Aufzug feststecke, dass ich nicht pinkeln kann, oder nicht auf die Toilette gehen kann, und mittendrin bricht ein Feuer aus. Es war zu dieser Zeit im Januar oder Februar, als ich von Feuer träumte und wie sich das Feuer ausbreitet. Es kann einfach an einem Ort beginnen und plötzlich an einem anderen Ort wieder auftauchen, durch Decken und Wände und Luken und Lüftungsanlagen. Es kann unterirdisch brennen oder Menschen in Gebäuden einschließen. Das Feuer bricht aus und ich bin gefangen oder mein bester Freund. Wir sitzen in der Falle. Wir sitzen im 5. Stock fest.

Siri: Ich habe nie Angst vor Corona gehabt.

Aber ich habe Angst vor dem Verlust gehabt,
ich habe Angst, dass meinem besten Freund etwas zustoßen könnte.

Was sehe ich, wenn ich uns beide sehe? Ich sehe einen Rahmen. Ich sehe Vegard und mich, dort drinnen.

Er sitzt auf einem Stuhl, ich stehe neben ihm. Er sitzt, ich stehe. Ich stehe, er steht. Er setzt sich auf, steht wieder auf und umarmt mich.

Vegard: In den leeren Straßen der Stadt draußen haben sich neugierige Tiere auf der Suche nach neuen Territorien genähert, auf der Suche nach Nahrung, in den Einkaufszentren oder in den leeren Gebäuden, Cafés, Bäckereien. Ich habe



das alles gesehen, und als Covid-19 zwei Monate später nach Norwegen kam, dachte ich daran, in die Wälder zu fliehen. Meinen behinderten Körper mitnehmen und in den Wald laufen. Weg von all den Behörden, die mich fangen oder einsperren oder in Quarantäne oder Isolation stecken wollten, mir jede Möglichkeit zum Atmen nehmen wollten. Ich hatte Fledermausflügel.

Siri: Ich habe Angst das zu verlieren was wir jetzt zusammen haben; ruhiger Alltag, Nachmittage und Abende auf der Couch in deinem Wohnzimmer. Das du mit Bildern, Kissen und Herzen dekoriert hast. Kobolde und Puppen.

Vegard: Ich schalte den Fernseher ein und sehe: NEWS FLASH – Zwei Menschen starben heute an einer Corona-Infektion in Vestland. Es scheint ein ganz normaler Tag zu sein. Kein Drama. Nur ein schwelender Virus, der ausbrennt oder auf ein explosives Wachstum wartet. Auf der Straße trage ich immer noch eine Maske. Ich gehe mit einer Krücke und habe immer noch MS. Irgendein Passant grüßt mich mit seiner linken Hand und fragt mich, ob ich blind sei. Ich nehme seine Hand fest in meinem Griff und sage: "Ich bin auf einem Auge blind." Mit diesem Händedruck haben wir bei Neumond ein Verbrechen begangen, das sich wie eine Seuche von Mensch zu Mensch ausbreiten könnte. Es waren solche Treffen, die ich während der Quarantänezeit lobte.

Siri: Habe ich Angst vor dem Alleinsein?

Angst davor, mit all den Räumen, die ich in mir habe, allein zu sein?

All die Zimmer, die ich dir bringen kann. Ich lege mich auf deine Couch und weiß, dass ich geliebt werde, so wie ich bin.

Jemand hat dein Wohnzimmer als eine Gebärmutter beschrieben, und es besitzt eine ähnliche Energie: heiß, beengt. Ein sicherer, geklärter, Kosmos

Die Angst, dich zu verlieren, diesen Raum, von der Klippe in das Universum zu stürzen, allein.

Johanne: Ich habe 400.000 auf meinem Sparkonto. Ich wünschte, ich könnte sie gegen eine Kohorte eintauschen. Eine kleine Familie. Vielleicht ein Mann, der in der Küche steht und abwäscht. Und ein kleines Mädchen, das mich aus seinem Zimmer heraus anschreit. Jemand, den ich umarmen kann. Jemand, der ant-

wortet. Jemand, der mir Vorschläge macht, was wir morgen machen könnten. Jemand, der auf mich wartet, der mich kennt, der mit mir zusammen ist.

## 4. Szene: Das Krankenhaus

Inger: Nach dem Krankenhausaufenthalt musste mein Vater in ein Pflegeheim gehen. Ich fahre ihn mit dem Auto dorthin, und er ist darauf vorbereitet: Ja, hier werde ich sein, das wird schon klappen, das schaffen wir jetzt gemeinsam. Was dann passierte, worauf ich völlig unvorbereitet war, war, dass sie mir meinen Vater wegnahmen. Ich durfte nicht reinkommen, und er hatte fünf Tage lang meine Hand gehalten. Ich musste die Hand meines Vaters loslassen und ihn in einem Pflegeheim zurücklassen.

Es war uns nicht erlaubt, ihn zu besuchen. Bücher, Kleidung und Süßigkeiten mussten in Plastik eingewickelt und drei Tage lang unter Quarantäne gestellt werden, bevor sie ins Heim gebracht werden durften. Die einzige Möglichkeit, mit ihm zu kommunizieren, bestand darin, vor dem Fenster zu stehen. Er war im zweiten Stock, und wir bettelten und flehten um ein Fenster zum Parkplatz hin. Unsere Corona-Zeit bestand also darin, unter diesem Fenster zu stehen und mit Papa per Telefon zu kommunizieren. Wir nahmen den Hund mit nach draußen, wir nahmen die Kinder mit nach draußen, und am 17. Mai waren wir die einzige Familie, die im strömenden Regen draußen stand und Papa zuwinkte. Wir standen da, die ganze Großfamilie, und er stand auf einem Balkon und winkte im Regen. Danach haben wir ihn den König genannt.

Klaus: Ich lebte in Wien, als die Pandemie ausbrach. Ich hatte nicht vor, nach Hause zu gehen, aber nach vielen Anrufen von meiner Mutter kaufte ich ein Flugticket nach Bergen. Am Tag meiner Abreise stehe ich früh auf und fahre mit dem Zug zum Flughafen. Plötzlich fange ich an zu schwitzen. Meine Augen und meine Nase tränen und ich fange an zu husten. Auf dem Flughafen wird mir wahnsinnig schlecht. Nachdem ich die Sicherheitskontrolle passiert habe, werde ich zur Seite genommen. "Wie geht's?" Ich erinnere mich an nichts mehr, bis ich auf der Autobahn in einem Krankenwagen aufwache. Ich werde in die Isolierstation gebracht. Das Personal hat schreckliche Angst. Sie tragen alle volle Schutzkleidung, und wenn ich Essen bekomme, wird die Tür gerade so weit geöffnet, dass sie das Tablett zu mir ins Zimmer schieben können.



Ich erinnere mich kaum an die zwei Tage in der Isolation. Ich schwebte immer wieder rein und raus aus einer Art Fiebertraum. Da war etwas mit Fernsehen. Es gab keine Fernbedienung, weil sie unhygienisch war. Mir kam es so vor, als würde ich den Fernseher mit der Kraft meiner Gedanken ein- und ausschalten. Er schaltete sich selbst ein, wenn ich es wollte... Die Farben waren sehr hell und die Töne sehr scharf. Es gab eine Mariachi-Band, die die ganze Zeit spielte. Aber wenn ich eindöste, wurde alles zu einem schönen Durcheinander und die Schärfe war weg. Ich hatte ein paar seltsame Träume, oder war es eine Fernsehshow? Da war etwas mit einer Zugfahrt, und dann war da noch etwas mit Harry Klein. Er trug einen weißen Cowboyhut.

Dann sitze ich wieder im Zug Richtung Flughafen. Der Zug ist leer. Kaum ein Mitreisender zu sehen. Der Flughafen ist ebenfalls leer. Ich stehe in der riesigen Abfertigungshalle im Terminal 1, mitten in der Rushhour, und sie ist menschenleer. Aber das Gewicht und die Energie vieler Menschen liegen noch in der Luft. Ich gehe raus auf die Straße und setze mich in ein Café. Etwa 20 Meter von mir entfernt sitzt eine Frau mit einer Gesichtsmaske. Wir schauen uns an. Sie trinkt Bier. Ich sehe sie nie ihre Gesichtsmaske abnehmen, aber es ist immer weniger Bier im Glas. Ich warte nur darauf, dass die Mariachi-Band zu spielen beginnt.

# 5. Szene: Umzug

Johanne: Während Corona hatte ich Zeit und Ruhe zum Schreiben. Ich habe angefangen, ein Drehbuch zu schreiben, und ich hatte Zeit, mich darin zu vertiefen. Ich habe viel Zeit mit meinen Figuren verbracht, sie haben neue Eigenschaften bekommen und ich habe mit ihnen gelebt. Ein Autor hat einmal geschrieben: "Ich möchte, dass im Roman richtig gelebt wird". Und das habe ich sehr gut gespürt. Das Leben ist etwas, was man nicht kontrollieren kann. Aber wenn ich schreibe, dann kann alles passieren, alles, was im Leben nicht passiert. Das Beste ist, wenn ich in ein Universum eintrete, in dem die Figuren ihr eigenes Leben leben. Ich habe vielleicht einen Plan, wo ich hin will, aber dann tun die Figuren nicht das, was ich geplant habe, sondern sie übernehmen das Kommando. Das ist die Magie des Schreibens. In gewisser Weise habe ich Teamkollegen, die Dinge tun, über die ich keine Kontrolle habe. Wenn ich in dieses Universum eintrete, höre ich die Geräusche draußen nicht, und ich denke nicht daran, ob ich Hunger oder Durst habe. Alles ist ausgeschaltet. Es ist ein schöner Ort, aber ich bin wirklich müde, wenn ich aus diesem Fluss herauskomme.

Karo: Ich erlebe das, wenn ich in dieses Schweben komme, wenn ich stundenlang sitzen und schreiben kann oder wenn die Ideen einfach auftauchen, da findet eine intensive Gehirnaktivität statt, die gleichzeitig offen und bewusst ist. Die nicht durch Zensur geprägt ist. Man erlaubt es sich, alle Gedanken zu denken. Man gibt die Kontrolle komplett ab.

Klaus: Ich bin ausgebildeter Musiker, und es gibt nichts Schöneres, als beim Spielen in einen Flow zu kommen oder das Zeitgefühl zu verlieren. Das erste Mal, als mir bewusst wurde, dass das möglich ist, war bei meinem letzten studentischen Konzert in Wien. Plötzlich wurde alles irgendwie staubig, und die Umgebung war in Aquarell gemalt. Die Ränder und die Farben glitten ruhig ineinander über und ich bekam einen tieferen Kontakt mit der Musik, auch mit dem Publikum. Ich habe keine Ahnung, ob es eine Minute oder fünf dauerte, aber ich verstand, dass dies der Grund ist, warum ich überhaupt spiele. Das war erstaunlich.

Johanne: Wahrscheinlich will ich sogar, dass die Zeit verschwindet, wie beim Schreiben und beim Schwimmen! Ich gebe mich der Schwimmbewegung hin, sie ist sehr real, sehr konkret. Ich kann mich nicht einfach hinsetzen und meditieren. Ich muss etwas tun. Zum Beispiel schwimmen oder schreiben. Es entsteht so was wie eine freie Zone, weißt du? Frei von Zeit. Und unter Wasser, da fühle ich mich wie im Bauch meiner Mutter. Ich bin vollkommen geschützt. Sicher. Ich spüre, dass mein Körper lebendig ist.

Karo: Es ist ein Gefühl von Luxus, wenn man seinen Tag mit Schwimmen beginnen kann. Einfach aufstehen, duschen, ins Wasser springen, ein paar Bahnen unter Wasser schwimmen. Da hat man das Gefühl, im Paradies zu sein. Auch wenn man sich in einem Pool befindet, ist es das gleiche Gefühl wie beim Tauchen, als würde man in einer Blase verschwinden. die Zeit bleibt stehen.

Johanne: Ich mag es, wenn die Zeit stehen bleibt. Das hat etwas Sicheres an sich. Die Zeit beschäftigt mich teilweise sehr. Ich habe manchmal so ein Gefühl, als würde das Leben verschwinden, oder als wäre ich zu alt geworden und nicht genug in meinem Leben passiert. Mich beschäftigt es sehr, dass ich irgendwo anders sein müsste und in zwei Stunden gehe ich dorthin und was werde ich nächste Woche tun?

Elio: Ich bin oft im Stress, und dann bin ich überhaupt nicht präsent... Die ganze Zeit: das nächste Ding, das nächste Ding, das nächste Ding.



Karo: Es gibt zwei Möglichkeiten, außerhalb von sich selbst zu sein: Die eine ist die durch Stress erzeugte Art, in der Welt zu sein. Die andere ist vergleichbar mit einem meditativen Zustand, in dem man das rationale Bewusstsein ausschaltet und sich nur auf das konzentriert, was um einen herum ist. Es ist ein Zustand, in dem man mit seiner eigenen Vorstellungskraft in Berührung kommt. Seiner eigenen Kreativität.

Je ausgeprägter der Tagesablauf ist, desto schwieriger ist es, in diesen Fluss zu kommen. Sie kann sogar verschwinden, wenn man immer pünktlich irgendwo sein muss und dafür sorgen muss, dass die Rechnungen bezahlt werden und der Warmwasserspeicher repariert wird.

Corona hat mir geholfen, weniger zu arbeiten und den Zeitdruck nicht mehr so stark zu spüren, aber ich wache trotzdem mal nachts auf und habe das Gefühl, als hätte ich etwas vergessen, als hätte ich meine E-Mail-Postfach nicht oft genug kontrolliert, als hätte ich meine Arbeit nicht gut genug gemacht.

Ich habe mal an einer Art "Visionssuche" teilgenommen. Jeder von uns suchte sich einen Platz im Wald, wir sollten die ganze Nacht draußen bleiben. Außerdem sollten wir alle Fragen mitbringen, die wir beantwortet haben wollten. Die ganze Nacht unter freiem Himmel zu sitzen und einfach nur dem Wald zu lauschen, das war einfach wunderbar. Ich glaube nicht, dass ich die Antworten auf meine Fragen bekam, aber ein Satz, der mir in den Morgenstunden immer wieder einfiel, war, dass ich mir weniger Sorgen machen sollte.

Johanne: Beim ersten Lockdown konnte ich nicht schwimmen gehen. Da habe ich mit dem Eisbaden angefangen. Das war sehr schön, aber die Anzahl der Schwimmzüge war sehr begrenzt.

Als der zweite Lockdown kam, spürte ich körperlich, dass ich nicht schwimmen konnte. Es hat mich auch psychisch beeinträchtigt, obwohl ich viel gelaufen bin. Aber dann habe ich gesehen, dass das Becken für Spitzensportler\*innen geöffnet war. Und ich habe mich gefragt, ob ich das nicht ausprobieren sollte, aber dann stand da auch "für Menschen, die Rehabilitation brauchen". Und da sagte ich mir: "Das ist mein Ticket. Das ist meine Rettungsboje!" Ich dachte auch: Wir leben in Zeiten der Krise und jetzt muss es erlaubt sein, sich um sich selbst zu kümmern und die Chancen zu ergreifen, die es gibt!

Dann ging ich zu meinem Arzt und sagte: "Ich muss schwimmen, um zu leben!" Sie war einverstanden! Ich bekam von ihr ein Dokument, auf dem sie schrieb: "Johanne muss schwimmen", und dann durfte ich an bestimmten Tagen zwischen 12 und 2 Uhr ins Schwimmbad. Und es fühlte sich damals ein wenig seltsam an, so als ob ich etwas Kriminelles tun würde. Ich habe es niemandem erzählt, weil es ein bisschen grenzwertig war. Aber am Ende konnte es mir egal sein. Es war unglaublich gut zu wissen, dass ich, obwohl sonst alles geschlossen war, dorthin gehen konnte! Das Schwimmbad wurde zu meinem Zufluchtsort.

# 6. Szene: Über das Holzhacken

Luca: Ich war mit meiner Mutter in der Hütte, als Covid begann. Plötzlich war es alles, was in den Nachrichten kam. Alle sprachen nur noch darüber. Das war alles, was es gab.

Wir sind wegen meiner Psychose in die Hütte gefahren. Als wir ankamen, setzte ich mich hin und schrie. Ich glaube, das war ein Ventil für die Energie, die sich in mir aufgestaut hatte. Meine Mutter verstand das. Sie hatte keine Angst.

Das Leben in der Hütte war wie in einer Art warmer Blase. Ich bekam eine neue, tägliche Routine. Ich hackte Holz. Gleichzeitig wurde es zu einem Schutzschild vor dem Rest der Welt und dem, was dort geschah. Die Psychose ging in ihrer Intensität ein wenig auf und ab. Manchmal hatte ich nur wenige Symptome, manchmal waren es mehr.

Es ist sehr befriedigend, Holz zu hacken. Man bekommt ein physisches Gefühl im Körper, wenn man etwas durchspaltet. Dazu kommt noch das Geräusch! Es ist ein bisschen so, als würde man Luftpolsterfolie zerplatzen lassen, die man mit der Post bekommen hat, man bekommt sofort ein akustisches Feedback.

Und ich habe eine Menge Holz gehackt. Ich fällte Bäume, hackte die Äste ab, sägte den Stamm ab, spaltete das Holz, zerkleinerte die Stücke zu Brennholz, stapelte es und wartete, bis es getrocknet war. Außerdem habe ich Wasser getragen. Das war mein Spaziergang für diesen Tag. 5 Minuten von der Hütte und zurück, das war eine Routine, ein Ritual, das ich für mich entwickelte. Es war alles ruhig und vorhersehbar. Und es war schön.



Wenn man psychotisch ist, lebt man so, als wäre man normal, aber die Dinge, auf die man seine Aufmerksamkeit richtet, sind andere als die, auf die man normalerweise seine Aufmerksamkeit richtet. Es ist ein bisschen so, als wäre man ein Kind. Man ist offener, weniger auf bestimmte Dinge konzentriert. Alles geschieht irgendwie gleichzeitig. Man stellt sich kreuzende Assoziationen her, schafft neue Verbindungen. Man kann Bilder hören und Gedanken sehen.

Wenn ich zum Beispiel Holz hackte und an etwas dachte, konnte das Holzhacken den Gedanken in zwei verschiedene Gedanken aufspalten: Ich habe den Gedanken in zwei Teile gehackt.

Eine Sache, die mir während der Psychose bewusster wurde, ist, dass wir Menschen Dualismen schaffen. Jeder Gedanke ist ein Ergebnis der Tatsache, dass wir etwas, das vorher da war, gespalten haben. Genau wie das Holz ursprünglich ein Baum war. Ich begann mich dafür zu interessieren, zurückzuspulen und zu sehen, was vor der Teilung war. Und es gab eine neue Teilung, die wiederum zu einer neuen Teilung führte. Aber früher oder später gibt es eigentlich nur zwei Teilungen. Zwei grundlegende Gegensätze, die zwei Seiten derselben Medaille sind. Und davor gibt es einen Zustand, der nicht geteilt ist...

Vor dem Licht und der Dunkelheit, dem Weiblichen und dem Männlichen oder dem Guten und dem Bösen, vor der Idee von rechts und links, gab es oder gibt es immer noch etwas, das beide Gedanken zusammen enthält: Licht und Dunkelheit, Weibliches und Männliches. Das eine impliziert, dass das andere existiert, und bevor sie zwei waren, waren sie eins. Bevor unsere Bewusstseine geteilt, also unterschiedlich waren, waren sie ein und dasselbe.

Subjekt ist Objekt, und Objekt ist Subjekt. Das heißt, es gibt keinen Unterschied zwischen demjenigen, der beobachtet, und demjenigen, der beobachtet wird. Dies zu erkennen, war eine krasse Erfahrung. Obwohl ich die direkte Einsicht nicht mehr habe, habe ich in gewisser Weise eine Erinnerung an die Einsicht. Und sie ist immer noch ziemlich heftig.

Nichts ist getrennt. Aber das ist nicht die Welt, in der wir jetzt leben, oder? Dieser Stuhl, auf dem ich sitze, ist von mir getrennt und die Kaffeetasse, aus der ich trinke, ist von mir getrennt. So erleben wir die Welt. Aber es gibt eine tiefere Wahrheit. Diese Wahrheit habe ich erfahren, als ich Holz hackte. Denn vor dem Holz kam der Baum, und die Tatsache, dass man der Baum ist, ist eine tiefere Wahrheit als wenn man sagen würde, man ist nicht der Baum. Auf einer

grundlegenden Ebene sind alle gleich. Ich bin dies und du bist das. Ich bin du und du bist ich. Und wir sind Sterne.

# 7. Szene: Fragmente des Lebens

Johanne: Ich wache auf, weil im Garten eine Katze miaut.

Siri: Ich wache auf, weil eine Maus durch die Wand krabbelt.

Karo: Ich wache auf, weil einer unserer Hunde in mein Bett in der Heckklappe schleicht. Es herrscht ein heftiger Sturm, und das Boot, auf dem wir leben, bewegt sich stark. Ich denke, dass die Vertäuung überprüft werden müsste, schlafe aber wieder ein.

Klaus: Ich wache auf und merke, dass es kühl ist. Das Thermometer zeigt drinnen 5 Grad an.

Vegard: Ich wache auf und lese Infektionszahlen auf Vg.no

Luca: Ich stelle fest, dass mein Haar ziemlich trocken ist. Es fühlt sich an, als hätte ich es die ganze Nacht an einem Luftballon gerieben.

Inger: Papa spricht über schwierige Träume.

Johanne: Kaffee kochen und die Tasse auf den Boden stellen.

Karo: Der Fjord hat sich beruhigt und ich stehe auf. Ich ziehe mich an und gehe mit beiden Hunden spazieren. Die Vertäuung hat offensichtlich gehalten.

Johanne: Kaffee und Schnupftabak im Bett. Schreiben.

Karo: Die Hunde scheißen auf den Rasen vor dem Astrup Fearnley Museum.

Klaus: Der Finbauofen streikt. Fin neuer muss her.

Karo: Am Schuppen 13 halten, wo es Fitnessgeräte im Freien gibt. Ein paar Liegestütze machen.



Johanne: Frühstück mit Zeitungslektüre. Neuer Infektionsrekord, schon wieder Pressekonferenz heute Nachmittag.

Karo: Zurück auf dem Boot. Ich wecke Solvei und wir trinken einen wunderbaren morgendlichen Espresso mit Kokosmilch.

Vegard: Ich kaufe einen Morgenkaffee in der Kaffeebar Dromedar auf Torgalmenningen und setze mich draußen an einen Tisch.

Karo: Solvei und ich reden über alles - wir freuen uns, dass der Druck demnächst nachlässt.

Vegard: Ein Typ, den ich nicht kenne, setzt sich zu mir und beginnt ein Gespräch.

Johanne: Ich rufe einen Freund an. Er geht nicht ran.

Karo: Die Entscheidung, meinen Job als Professor zu kündigen, ist endgültig. Das Leben ist zu kurz, um von inkompetenten Chefs beherrscht zu werden!

Johanne: Staubsaugen.

Klaus: Einen Ölradiator bei Claes Olsson kaufen.

Johanne: Post-it-Zettel schreiben.

Vegard: Mein Frühstück besteht aus zwei Scheiben Brot mit gelbem Käse.

Johanne: Ich lehne meinen Kopf gegen die Wand und höre den Nachbarn schnarchen.

Karo: Ich bereite die Zoomberatung für unsere Studenten vor und melde mich an. Der Kontakt zu den Studierenden ist immer noch angenehm und sinnvoll – aber die Motivation, die Kündigungsfrist einzuhalten, ist gering.

Luca: Es geht eigentlich, mit Zoom. Es sind oft nur ich, der Dozent und 2-3 andere, die in der Sitzung aktiv sind. Manchmal frage ich mich, was die anderen machen, die ihre Kamera nicht aktivieren. Starren sie entsetzt auf uns, die wir unsere Kameras aktiviert haben und denen das norwegische Janteloven [Verhaltenskodex sozialer Spielregeln im skandinavischen Kulturraum] nie in die Seele geprügelt wurde? Staubsaugen sie? Ich habe es selbst während einer Vorlesung getan. Solange man ein Bluetooth-Headset mit Rauschunterdrückung hat, kann man der Vorlesung gut folgen. Und schön im Staubsaugerfluss bleiben. Sauber!

#### 8. Szene: Klima

Elio: Nur wenn ich allein bin oder vollkomme Stille erlebe, nehme ich die Kontraste in der Welt wahr. Wenn ich frei von Ablenkungen bin, werde ich an all das Gute und all das Schlechte erinnert und wie ich dazu beitrage.

Karo: Ich habe gelesen, dass heute 700 Millionen Menschen in extremer Armut leben, das sind 100 Millionen mehr als vor der Pandemie. Auch in Norwegen werden die Unterschiede immer größer. Manche werde gerade sogar nicht ärmer, sondern reicher, wie die großen multinationalen Unternehmen in der Pharmaindustrie, den Medien und der Technologiebranche. Ist der Raum für kritische Reflexion kleiner geworden? Ich denke ja.

Luca: Ich frage mich, wie die Gesellschaft und die Technologie in 10, 25, 100 Jahren aussehen werden. Ich hoffe, dass die Denker der Zukunft nicht nur intelligent, sondern auch gesund sind. Dass sie nicht krank sind. Aber was bedeutet es, krank zu sein? Was bedeutet es, eine falsche Meinung zu vertreten, die falschen Ansichten, die falschen Fakten? Stellt man sich da der Wissenschaft entgegen? Ich dachte, es sei die Kritik an der Wissenschaft, die zu Fortschritt führt. Wir dürfen nicht stagnieren. Aber wir haben im Moment keine andere Wahl. Unsere Vorfahren haben so viel Kohle in die Dampfmaschine der Zivilisation gesteckt. Wir beschleunigen und können nichts dagegen tun. Die Maschinen sind von Menschen gemacht, so wie Menschen aus Zellen gemacht sind. Wir sind Teil Ökologie, die wir nicht verstehen. Und wir verhalten uns nach einem Muster, das wir nicht sehen können. Es gibt etwas, was im Hintergrund alle Fäden in der Hand hält. Aber es ist weder eine geheime Gruppe von Menschen, die das tut, noch ist es ein Außerirdischer vom Jupiter. Es ist ein Muster, das wir selber kultiviert haben. Die Ökologie, in der wir leben.

Karo: Wollen wir zur Normalität zurückkehren? Welche Normalität? Im Rhythmus gehen, die Pille schlucken, sich spritzen lassen, Geld verdienen, Steuern zahlen, uns für den Krieg rüsten, kaufen kaufen kaufen... was, von wem?

Elio: Das Klima ist meine Herzensangelegenheit. Denn es ist alles. Es ist die Grundlage für alles, was wir sind. Wenn wir keine lebenswerte Umwelt haben, haben wir nichts. Es trifft immer die Schwächsten, genau wie bei Corona. Unser Planet ist einfach gestresst. Die Ökosysteme sind gestresst. Wir sind gestresst!

Es ist die Tatsache, dass wir ständig neue Dinge kaufen. Es ist diese "Benutzen und Wegwerfen"-Mentalität. Das ist nicht nur schädlich für die Umwelt, sondern meiner Meinung nach auch für uns. Ich habe das Gefühl, dass wir die Dinge wirklich nicht mehr zu schätzen wissen. Alles ist sehr kurzlebig.



Es hat etwas Schönes, sich um seine Sachen zu kümmern. Wenn wir uns um unsere Sachen kümmern, verleihen wir ihnen einen höheren Wert. Man schätzt sie so viel mehr. Es gibt etwas sehr Schönes an Menschen, die sich um ihre Sachen kümmern, und an Menschen, die sich um ihre Menschen kümmern. Ich glaube, das macht uns glücklich, wenn wir uns um etwas kümmern. Ich habe an einem Seminar für Fjordwächter teilgenommen, um zu lernen, wie man sich um unsere Fjorde kümmert. Ich bin jetzt ein Fjordwächter. In den Winterferien habe ich am Førdefjorden demonstriert und versucht, mich um ihn zu kümmern.

Wir müssen die Art und Weise, wie wir leben, die Art und Weise, wie wir denken, das gesamte Wirtschaftssystem ändern. Aber die Menschen wollen das nicht. Es ist unangenehm, sich zu verändern. Das meine ich damit, dass wir nicht genug wollen. Wir wollen einen lebenswerten Lebensraum, aber wir haben auch einen höllischen Wunsch nach all den anderen Dingen. Wir Menschen sind verdammt kurzsichtig. Wir sehen nicht die Konsequenzen unseres Handelns. Es wird alles zu groß. Wir sind hypnotisiert, oder abgelenkt. Wir können die Dinge nicht klar sehen!

Luca: Ich betrachte die Technologie oft als eine weitere Blume am Baum der Natur. Es scheint, als hätte das Leben selbst diesen inhärenten Drang, sich neu zu gestalten. Und es ist nicht möglich, diesen Prozess aufzuhalten. Wir sind gewissermaßen dazu verdammt, uns weiterzuentwickeln. Dazu verdammt, uns zu entfalten. Ich glaube, dass die Technologie eine Brücke sein kann und sein wird, um den Kontakt, den wir früher mit der Natur hatten, wiederzufinden. Vielleicht können wir die Technologie nutzen, um die Technologie selbst grüner zu machen?

Johanne: Ich bin froh, dass es die Phantasie gibt. Ich kann mich immer an ihr festhalten, mich an sie anlehnen. Ich frage mich, wohin wir gehen, und ob ich eines Tages in einer neuen Zeit und einer neuen Welt aufwachen werde.

#### 9. Szene: Uro

Vegard: Heute rief das Infektionsverfolgungsteam an und sagte, dass ich mich am 12. Januar mit Corona infiziert habe und dass meine Isolationszeit eigentlich gestern abgelaufen ist. Das bedeutet, dass meine Isolationszeit abgelaufen war, bevor ich einen positiven Corona-Test hatte.

Luca: Ich habe heute einen COVID-Test gemacht. Ich hoffe, ich bin nicht positiv.

Johanne: Alle um mich herum hatten Corona. Ich hatte noch keine Corona, also frage ich mich langsam, was mit mir los ist.

Siri: Es gibt so viel Unruhe außerhalb von mir. Es gibt so viele Horrorgeschichten und Richtlinien, wie wir leben sollen. Wenn ich zur Tür hinausgehe, treffe ich auf verängstigte Gesichter, die nach unten gerichtet sind und wegschauen, wenn ich vorbeigehe. Ich sehe Schilder, auf denen steht: "Nur fünf Personen gleichzeitig im Laden". Wenn man sensibel genug ist, und ich glaube, das sind viele von uns, dann kann man die Angst als Schwingung im Laden spüren, im Herzschlag der Menschen. Man erkennt sie an ihrem Gang oder ihrem Zögern, wenn sie jemandem begegnen, den sie kennen, und sich trotzdem fragen, ob sie an ihm\*ihr vorbeigehen oder stehen bleiben und reden sollen.

Inger: Ich komme aus dem Dorf, aus dem hinterwäldlerischsten Dorf. Und ich war noch nie in einer Corona-Warteschlange oder so. Aber dann kam ich nach Bergen, und ich sollte an diesem Experiment teilnehmen, und wir sollten im Sentralbadet proben. Und dann standen da kilometerweise Leute mit Gesichtsmasken um das ganze Haus herum, und ich hatte keine Ahnung, was ich tun sollte. Kann ich an ihnen vorbeigehen? Kann ich neben ihnen hergehen? Was soll ich jetzt tun? Kann ich atmen? Ich trug keinen Mundschutz, weil ich ihn vergessen hatte. Ich hatte mir das nicht angewöhnt, denn wo ich herkomme, trägt man keine Gesichtsmaske. Mein Gott, was soll ich nur tun? Ich fühlte mich, als hätte ich ein Pestgebiet betreten.

Vegard: Bei den kollektiven Schrecken vergeht mir der Appetit. Ich fühle mich so hilflos. Ich weiß nicht, ob ich so aussehe wie die Menschen um mich herum.

Siri: Ich persönlich habe in den letzten Jahren eine überwältigende Ruhe gespürt. Es ist, als ob die Ruhe mit der Corona-Infektion kam, sie schwappte in mich hinein, nicht wie eine Welle von der Seite, sondern wie etwas aus dem Untergrund. Die Erde öffnet sich, und sie fließt in mich hinein, in meine Beine, in meine Arme, ein warmer Strom, sicher. Ein Gefühl des Erfülltseins.

Ich habe mir so viele Gedanken über Lebensaufgaben und Finanzen gemacht, dass ich nun ohne Mann und ohne Kinder dastehe. Jetzt sind all diese Gedanken von diesem unterirdischen Strom weggespült worden. Ich kann sein, und ich kann nützlich sein. Denn jetzt kann ich, wenn die Menschen Angst haben, für diejenigen da sein, die diesen neuen Frieden brauchen, den ich erhalten habe.



Vegard: Keiner hat Covid-19 gesehen. Es ist offenbar verdammt klein. Aber es löst etwas in den Menschen aus. Ich persönlich habe Angst vor dem Apparat um Covid-19. Vor dem sozialen Clan. Keiner hat den sozialen Clan je gesehen. Er ist einfach da. Deshalb schlafe ich in meiner Armeejacke. Das System kümmert sich nur um die Gesunden. Das weiß ich.

Siri: Ein paar Tage lang kann ich in denselben feuchten Boden sinken, aus dem die Ruhe kam... Die Gedanken können verschwinden, und wenn ich aus der Versenkung wieder auftauche, ist die Ruhe da. Ein bisschen, als wäre ich ein Geist oder eine Meerjungfrau, kann ich versinken und mit einer noch tieferen Ruhe wieder aufsteigen. Und dort an der Oberfläche, an Land, steht man und schaut zu. Du siehst, wie das alles passiert, wie ähnlich wir uns sind. Du und ich, mit viel Unruhe und viel Frieden, wir sehen, wie ähnlich wir uns sind. Und wenn du mir deine Hand entgegenstreckst, nehme ich sie und wir sind miteinander vermischt.

#### 10. Szene: Präsentation

Karo: Wer sind wir, die Menschen, die jetzt hier auf der Bühne stehen? Sind wir den Leuten ähnlich, die in der Corona-Ära die Aufmerksamkeit der Medien erhalten haben? Der Altersunterschied ist wohl in Ordnung, aber wir sind ein ziemlich blasser Haufen.

Siri: Wir sehen uns alle sehr ähnlich.

#### Inaer:

Ich glaube, wir sind sehr unterschiedlich!

Was wir gemeinsam haben, ist, dass wir ganz normale Menschen sind, wir sind keine Schauspieler\*innen.

Siri: Wir spielen nur gegen uns selbst.

Karo: Mein Name ist Karo, aber in meinem Reisepass steht Jan-Kåre. Ich bin Sozialanthropologe und arbeite jetzt zu 60 % als Professor an der Nord-Universität in Bodø.

Inger: Mein Name ist Inger. Ich habe gerade die Leitung von MEMOAR, der norwegischen Organisation für mündliche Überlieferung, übernommen. Davor habe ich als Ausstellungsleiterin im Mjøsmuseet gearbeitet. Ich war während der gesamten Pandemie für alles verantwortlich, was mit Publikumskontakt zu tun hatte – eine anspruchsvolle Aufgabe.

Vegard: Mein Name ist Vegard. Ich habe MS und erhalte deshalb eine Invaliditätsrente. Vorher habe ich im Fotolabor von Foto Knudsens gearbeitet, bin gelaufen und Rennrad gefahren. Ich schreibe gerne.

Siri: Mein Name ist Siri. Ich habe mit der Fotografie angefangen, als Corona nach Bergen kam. Ich habe sozusagen ein schärferes und präsenteres Auge bekommen. Ich fing an, Details zu bemerken, die ich vorher nicht gesehen hatte. Schatten von Bäumen und Gebäuden, das Licht am Waldboden, Spiegelungen in Fenstern. Pfützen und Kaffeetassen.

Klaus: Mein Name ist Klaus. Ich habe das Gefühl, dass ich eine Menge Dinge erledigt habe.

Johanne: Mein Name ist Johanne, ich bin 37 und habe einen 3-Jahres-Plan. Ich möchte unbedingt Kinder und eine Familie. Pandemien und Weltkrieg versetzten mich in leichte Panik, aber gib mir noch 3 Jahre, dann können wir wieder drüber reden.

Klaus: Soweit ich weiß, habe ich keine Kinder.

Luca: Mein Name ist Luca. Ich studiere IT und in meiner Freizeit mache ich elektronische Musik. Außerdem habe ich mit etwas experimentiert, das sich generative Kunst nennt. Ich mag es, Dinge zu machen, die andere Dinge produzieren. Zum Beispiel ein Computerprogramm, das Bilder macht.

Elio: Mein Name ist Sunniva, aber du kannst mich auch Elio nennen. Ich bin in meinem dritten Jahr an der Katten [der Kathedralschule Bergen] und leite eine Ortsgruppe von Natur og ungdom [Young Friends of the Earth Norway]. Dass ich während Corona jung war und etwas verpasst habe, ist für mich alles andere als ein neues Gefühl. Denn ich habe ME/CFS. Ich erinnere mich an den Gedanken: "Jetzt können die Leute fühlen, was ich so lange gefühlt habe, nämlich isoliert zu sein, nicht an Sachen teilzuhaben, nicht mal dazu in der Lage zu sein... Man weiß nicht, was man hat, bis man es verliert.

#### 11. Szene: Lebenssituationen

Klaus: Als ich zu Beginn der Pandemie nach Norwegen zurückkam, zog ich in ein Boot nach Møhlenpris. Es war sowohl nass als auch rau und absolut erstaunlich. Mir war nie kalt. Und diese Bewegungen… es war fast wie in einer Wiege.



An Bord eines Bootes erlebt man das Wetter viel intensiver, und das hat dann auch Konsequenzen. "Okay, jetzt kommt der Wind, ich muss rausgehen und die Vertäuung prüfen." Ich habe dort allein gelebt, aber ich war nie einsam. Dein nächster Nachbar ist nur zwei Meter von dir entfernt, aber du hörst alles von Boot zu Boot. Wenn man menschlichen Kontakt braucht, geht man einfach hin und schaut, ob noch jemand gerade draußen ist, und dann kommt man ins Gespräch. Das ist absolut ideal. Wenn man in einem Haus auf einem so engen Raum wohnt, geht man sich gegenseitig auf die Nerven.

Johanne: Eines Tages war ich so unglaublich müde und traurig, dass ich beim Nachbarn klingelte und sagte, ich hätte meine Schlüssel verloren und käme nicht in meine Wohnung. Er ließ mich in seine Wohnung rein und fragte, ob ich jemanden angerufen habe. Da sagte ich ihm, dass ich alle angerufen hatte, die ich kannte, und konnte trotzdem nirgendswo hingehen. Er hat so eine unglaublich schöne Wohnung! Dann saß ich da und fragte: "Könnte ich eine Scheibe Brot haben, ich habe ein bisschen Hunger". Dann hat er für mich gekocht. Schließlich habe ich ihm gesagt, dass ich meine Schlüssel doch habe und habe ihn gefragt, ob ich trotzdem dort schlafen dürfte. Er verstand nicht, warum, aber sagte ja. Es war unglaublich schön, mit einer anderen Person in der Wohnung einzuschlafen.

Siri: Vielleicht war die Wohnung zu eng. Die Nachrichten liefen den ganzen Tag mit all der Angst, die sie mit sich brachten. Ich ging vor die Tür, runter zu den Festplassen, wo die ganzen Tauben und Möwen sind. Sie fliegen in Schwärmen, die plötzlich abdrehen und in die andere Richtung fliegen. Ich konnte meine Kamera oder mein Handy in den Himmel richten und eine Reihe von Bildern machen, und es gab ein Bild, auf dem eine Möwe ihre Flügel auf eine Weise ausbreitete, die mich an Freiheit denken ließ. Vielleicht ist die Freiheit jetzt noch wichtiger, denn draußen ist alles zu und zu Hause ist es eng, da gibt es wenige Möglichkeiten, sich zu bewegen. Es ist also ein großes Liebeszeichen, wenn wir uns gegenseitig erlauben, alleine raus zu gehen, hin zu anderen Straßen und anderen Menschen. Und darf ich dich für eine Weile alleine lassen, komme ich mit doppelter Liebe zurück

#### Szene 12: Bibliothek

Elio: Was macht dich glücklich? Leckeres Essen mit guten Freunden, Fotografieren, Lesen, das sind Dinge, die mich glücklich machen. Ich liebe das Lesen. Während Corona habe ich ein Buch pro Woche gelesen. Bibliotheken sind magisch. Es sind einfach viele, viele, viele Geschichten, eine ganze Bibliothek voller Texte und Wörter und Dinge, die die Menschen in sich trugen und dann zu Papier brachten. Das ist magisch.

Karo: Während der Corona-Zeit habe ich etwas getan, was ich seit Jahren nicht mehr getan hatte: Ich bin ziellos in einer Bibliothek herumgelaufen, habe Bücher herausgezogen und alle möglichen merkwürdigen Dinge gelesen, ohne einen Sinn dahinter, einfach nur, weil ich es wollte.

Als ich mit meiner Dissertation fertig war, war ich mit meinem Job so ausgelastet, dass ich ständig mit meiner Zeit haushalten musste. Ich konnte keine unnötige Zeit mit Dingen verbringen, die den Fokus von der Arbeit ablenkten. Aber nachdem ich meinen Job gekündigt habe, habe ich viel mehr Zeit. Jetzt arbeite ich nur noch 60 %, so dass ich es mir erlauben kann, gelegentlich ein paar Stunden zu verschwenden, und jetzt sehe ich, dass die Verschwendung von ein paar Stunden... einfach Gold wert ist!!! Ich bin vielleicht nicht produktiver, aber ich werde auf jeden Fall ein besserer Denker und vielleicht auch als Forscher etwas wacher und präsenter, wenn ich ein wenig mehr Zeit vergeude.

Gestern stieß ich zum Beispiel auf eine Sammelausgabe von Samtiden aus dem Jahr 1962. Darin fand ich einen Aufsatz von Kjell Bekkelund. Er schreibt darüber, wie Künstler geschätzt werden. Es war absolut zauberhaft, den Aufsatz zu lesen, denn er könnte genauso gut heute geschrieben worden sein! Er schreibt, dass Künstler\*innen die Stiefkinder der Gesellschaft sind.

Klaus: Seit Corona denken viele darstellende Künstler\*innen: "Ach so, waren wir doch so unwichtig?

Inger: Alle, die ich in der Kulturindustrie kenne, haben so hart gearbeitet. Sie haben versucht, die Dinge zu ändern und das Beste aus der Situation zu machen. Viele meiner Kolleg\*innen aus der Musikindustrie haben Streaming-Konzerte gemacht. Im Museum haben wir es auch mit Streaming versucht, aber es war zum Lachen schlecht. Die physische Begegnung bedeutet alles.

Immer mehr unserer Sitzungen fanden bei Teams statt. Und irgendwann gingen wir dazu über, auch unsere kreative Arbeit bei Teams fortzuführen. Keine einfache Sache. Mal ist die Verbindung schlecht, mal fehlt ein Bildschirm. Es gibt viele technische Probleme, dann muss man pausieren und sich gegenseitig helfen, das bietet alles keinen Nährboden für eine kreative Dynamik. Aber wir



gaben nicht auf. Ich meine, auf und ab, auf und ab, arbeiten, verändern, anpassen, umsetzen. Es war anstrengend, die ganze Zeit über als kreativer Kulturschaffender zu arbeiten.

Elio: Wir lieben es, etwas zu schaffen! Wir lieben es auch, uns in Dingen wiederzuerkennen. Wir haben alle die gleichen Grundgefühle. Wir haben die gleichen Grundbedürfnisse. Wir sind uns sehr ähnlich. Wir alle haben Liebe verdient.

#### Szene 13: Verliebtheit

Siri: Gerade als die Krankheit meines Freundes am kritischsten war und mein Krankengeld zu Ende ging, traf ich weit draußen in den Wäldern von Hardanger einen Motorradfahrer. Ich verliebte mich in ihn, und er sich in mich. Er war Künstler und 20 Jahre älter als ich. Während Bergen voller Einschränkungen und Angst war, lebte er auf einem kleinen Juwel von einem Ort in Hardanger. Ich, der ich es gewohnt war, in den Straßen von Bergen zu philosophieren und zu fotografieren, lernte, ein Feuer im Kamin zu machen, Rosensträucher zu schneiden, Beeren zu ernten, Gras zu mähen. Sich um Hunde zu kümmern.

Johanne: Ich habe den schwarzen Gürtel im Dating. Ich habe mit dem weißen angefangen und bin dann durch die verschiedenen Grade gegangen. Durch alle Farben. Und dann wurde es schwarz. Ich hatte ein Tinder-Date mit einem Typen, aber da ging gar nichts. Nichtsdestotrotz habe ihn dennoch umarmt, als ich ging. Am nächsten Tag war mein Geburtstag. Ich wachte auf, weil mein Telefon klingelte, und dachte: "Aufregend! Jemand will mir zu meinem Geburtstag gratulieren!" Ich merkte, dass es eine versteckte Nummer war, ging trotzdem ran: "Hallo".

Karo: "Ja, hallo! Hier ist das Infektionsverfolgungsbüro. Sie müssen unter Quarantäne gestellt werden, Sie hatten engen Kontakt zu einem Infizierten."

Johanne: Also wurde ich an meinem Geburtstag unter Quarantäne gestellt, nur weil ich diesen Typen umarmt habe! Aber ich habe dem Typen am Telefon gesagt: "Es ist mein Geburtstag, das geht nicht!"

Karo: "Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, aber leider musst du trotzdem in Quarantäne bleiben."

Johanne: "Ja, aber ich habe mich zum Spazierengehen verabredet, ich wollte essen gehen, ich habe Gäste eingeladen. Das geht doch nicht!"

Karo: "Ja, das ist schade, aber so sind die Regeln, Sie müssen unter Quarantäne gestellt werden."

Johanne: Und dann fing er an, darüber zu reden, wie viele Tage ich im Haus bleiben müsse und dass ich einen Test machen müsse, und plapperte einfach weiter, so dass ich am Ende einfach auflegte. Und ich lege eigentlich nie auf.

#### 14. Szene: Eintritt

Vegard: Dann passiert es. Ich werde von Fledermausflügeln aufgefangen. Ich werde von der Zeit aufgefangen. Ich werde in meinen eigenen Traum gezogen. Ich denke, dass Fledermäuse eigentlich Engel sind, oder Gesundheitshelfer\*innen. Sanitäter\*innen in roten und gelben Kitteln. Ich werde auf eine Bahre gelegt und nach Haukeland gebracht.

Siri: Am Mittwoch, dem 16.02. passiert das, was ich befürchtet habe: Um 15:30 Uhr kommt der Krankenwagen und holt dich ab. Du bist schwach und musst ins Krankenhaus. Ich darf zu dir in den Krankenwagen steigen, sitze hinter der Bahre, auf der du liegst, und halte deine Hand. Ich habe Angst. So eine Reise haben wir noch nie zusammen gemacht.

In der Notaufnahme werden wir von zwei großen elektrischen Schiebetüren begrüßt. Du bekommst ein Krankenbett. Ich darf nicht reinkommen.

Plötzlich denke ich an all die Frauen, die in den letzten zwei Jahren allein entbunden haben. Alle älteren Menschen, die keinen Besuch von ihren Angehörigen bekommen durften. Alle, die allein sterben mussten, ohne Angehörige.

Plötzlich kann ich im Herzen verstehen, was ich im Kopf bereits verstanden habe: das Gefühl, an der Tür abgewiesen zu werden, von den Menschen getrennt zu sein, die man am meisten liebt, gerade wenn man mehr als alles andere zusammen sein möchte.

Vegard: Ich sehe alles im Rückblick. Ein Bild nach dem anderen wird in Zeitlupe gezeigt. In schwarz-weiß. Ich glaube, ich nähere mich dem Ende.

Siri: Betrachte das Leben wie einen Film Trete einen Schritt zurück, betrachte es, sieh es dir als das an, was es ist.



#### 15. Szene, Leben

Johanne: Keiner wartet auf mich. Keine neuen Benachrichtigungen auf meinem Telefon. Der Kalender ist leer. Der Magen ist leer. Wie fängt ein neuer Tag an? Ich habe meine Morgenroutine vergessen. Ich kann mich nicht daran erinnern, wann ich das letzte Mal geduscht habe. Was mein Lieblings-Sandwich-Belag ist. Ob ich überhaupt Sandwiches mag?

(Elio geht zu Boden, zieht eine auf dem Boden liegende Jogginghose und einen Kapuzenpullover an)

Auf dem Boden neben dem Bett liegen die Hose und das T-Shirt. Bald wird mein nackter Körper auf dem Boden liegen und das Kostüm anziehen. Wenn es nur ein Manuskript mit Anweisungen für den Tag auf dem Nachttisch gäbe.

(Elio geht zur Schubkarre und hebt den Stapel Drehbücher auf. Sie händigt jedem ein Skript aus.)

Und stellen Sie sich vor, die anderen Figuren könnten im Laufe des Tages anrufen, den Stein ins Rollen bringen und plötzlich befinde ich mich mitten in einem Drama mit Anfang und Ende, bei dem sich herausstellt, dass alles miteinander verbunden ist.

Elio: Im Stadtzentrum aus dem Bus steigen.

Johanne: In den Bergen wandern. Zwei Eichhörnchen sehen.

Elio: Beim Stöbern in den Reihen von Vintage-Kleidung werde ich nervös.

Klaus: Nachrichten und den Wetterbericht im Radio hören. Es wird einen richtigen Sturm mit Orkanböen geben.

Elio: Das erste Treffen mit Sander.

Inger: Anruf von Mama, Papa ist gestürzt.

Elio: Ballkleid aus den 80ern anprobieren und kaufen.

Klaus: Der Wind ist schon ziemlich heftig. Die Winterplane lockert sich.

Johanne: In den Fjord springen.

Luca: Ich stehe auf. Mama hat Frühstück gemacht.

Siri: Spazierengehen mit Balder, dem Hund.

Inger: Papa phantasiert, dass der Homo sapiens aussterben wird.

Vegard: Ein Treffen mit einem Freund in einem Café.

Inger: Papa will nicht ins Krankenhaus.

Flio: Wir trinken Kaffee.

Luca: Ich ziehe meinen Overall an und stecke die AirPods ein.

Inger: Papa beschließt, doch noch ins Krankenhaus zu gehen.

Luca: Holz hacken.

Klaus: Der Wind und die Wellen haben zugenommen. Wir müssen in Kriechposition bleiben, um die letzten Laschen zu befestigen.

Karo: Das Tagwerk ist vollbracht.

Flio: Wir hören Musik auf dem Friedhof.

Inger: Wir hören Jazz, während Papa schreit, dass der Homo sapiens untergeht.

Luca: Hör dir die geheimen Muster an, die Google in die Musik eingepflanzt hat.

Johanne: So laut Musik hören, dass der Nachbar an die Tür klopft.

Karo: Das Radio berichtet, dass die Infektionsraten in Oslo dramatisch ansteigen.

Inger: Papa muss eine Gesichtsmaske aufsetzen. Er ist sehr ängstlich, denn eine Gesichtsmaske ist auch ein Beweismittel.

Elio: Küssen.



Siri: Verblühte Rosen im Schnee fotografieren.

Vegard: Zum Training in die Vikinghallen gehen.

Klaus: Es donnert. Das Boot fängt an zu krängen und sich zu bewegen. Der Himmel färbt sich schwarz.

Elio: Ich glaube, ich bin verliebt.

Klaus: Es ist schwierig, die Vertäuung eines hin und her tanzenden Halbtonnenbootes festzuziehen. Ich habe keine Ahnung, welche Knoten ich verwenden soll.

Johanne: Auf dem Boden liegend schaue ich mich selbst in der Handykamera an.

Karo: Ich gehe in die Bibliothek, um das erstaunliche Buch Hälsningsceremonier abzuholen – und für asoziales Gerede.

Johanne: Die Stille in der Wohnung ist erdrückend. Ich kneife mich in den Arm. Ich spüre nichts. Bin ich überhaupt da?

Luca: Ich träume wieder.

Klaus: Der Wind ist zu einem kleinen Sturm geworden. Hunderte von Seilen, vielleicht Tausende, heulen im Wind.

Luca: Ich bin mir nicht sicher, ob der Traum oder die Realität realer ist.

Inger: Papa bekommt ein eigenes Zimmer und wir wohnen dort zusammen.

Elio: Ich muss mich verabschieden.

Johanne: Ich lege mein Telefon auf den Tisch. Kann nicht jemand mal anrufen? Karo: Unsere guten Freunde auf der anderen Seite des Parks rufen an und laden uns zum Abendessen ein.

Elio: Mit jemand anderem zu Abend essen.

Vegard: Allein zu Abend essen.

Klaus: Es war keine gute Idee, einen freistehenden Ölradiator auf einem Boot zu haben.

Siri: Balder öffnet die Tür und rennt weg.

Elio: Bei einem Spaziergang durch die Stadt beschließe ich, dass ich Sander wieder treffen muss.

Siri: Balder kommt von selbst zurück.

Karo: Gespräche mit einem alten Sami, der als 13-Jähriger in die Berge fliehen musste, weil die Finnmark von den Deutschen niedergebrannt wurde. Ein langes Gespräch über die Evakuierung und den Flüchtlingsstrom nach Süden. Eine wunderbare Begegnung.

Johanne: Match mit Tinder-Håkon, 33,2 km entfernt.

Elio: Es regnet in Strömen. Ich treffe mich mit ihm.

Luca: Ich nehme an einem Ritual mit einer Kerze teil, in der Hoffnung, einem buddhistischen Priester, den ich im Internet gesehen habe, eine Botschaft zu senden.

Vegard: Ich sehe mir die Nachrichten an.

Siri: Ich wollte spazieren gehen, aber hier gibt es keine Straßenbeleuchtung.

Karo: Wir fahren mit unseren Hunden mit dem Fahrrad durch den Park zu unseren Freunden – zu unserer Kohorte.

Vegard: Bei Coop Extra Süßigkeiten kaufen.

Johanne: In den Laden gehen. Schnupftabak, Schokolade und Desinfektionsmittel kaufen.

Elio: Wir trinken Wein bei ihm zu Hause.

Inger: Papa und ich halten ständig Händchen.

Siri: Alle versammeln sich um den langen Tisch.



Karo: Abendessen mit der Kohorte. Wir sprechen über das Leben, das Meer und die Kunst.

Johanne: Hab vergessen zu essen. Schlage zwei Eier an meiner Stirn auf.

Klaus: Morten kommt zu Besuch. Er ist Komponist. Ich habe ihm von dem nörgelnden Chor und den gewaltigen Naturgewalten erzählt. Er findet, dass der nörgelnde Chor verführerisch klingt.

Luca: Der buddhistische Priester antwortet mir in einer Halluzination, er fragt mich: "Was willst du eigentlich?"

Johanne: Nachricht von Tinder-Håkon. Er fragt, wie es mir geht. Smiley.

Vegard: Ich gehe ins Bett.

Elio: Wir fahren mit dem Elektroroller nach Hause.

Siri: Wir gehen ins Bett.

## 16. Szene: Ein Ende

Johanne: Gib mir einen ganz normalen, langweiligen, grauen Alltag. Gib mir Ruhe, Stabilität und Vorhersehbarkeit. Null Drama. Gib mir jemanden, der nicht absagt, nicht zögert, nicht einen Meter Abstand hält. Gib mir jemanden, der lesen kann, der zuhört, der versteht, was ich zu sagen versuche. Gib mir jemanden, der mir antwortet. Ein menschliches Wesen. Direkt vor mir. Ohne Plexiglas oder Bildschirm dazwischen. Ohne Vorbehalt.

Vegard: Was passiert, wenn man Wildtiere isst? Du beißt ein Stück vom Ohr ab, zum Beispiel vom Fledermausohr. Und in diesem Ohr ist ein Schrei zu hören. Du spürst die Gefahr. Gefahr aus allen Richtungen.

Karo: Bist du dir bewusst, dass das Leben immer gefährlich ist? Wie kommst du mit dieser Unsicherheit zurecht?

Vegard: Ich denke an Medikamente, an ME/CFS-Medikamente und die Angst, dass sie während des Abstiegs verschwinden. Ich werde wahrscheinlich nichts horten, denn Zusammenarbeit mit anderen wäre ein viel natürlicherer Ansatz. Das Gesetz des Dschungels ist sehr natürlich, harmonisch, kein gewaltsames Chaos.

Karo: Die Menschen sind nicht von Geburt an gierig und egoistisch, sondern helfen sich gegenseitig, vor allem, wenn eine Katastrophe eintritt.

#### Vegard:

Ich dachte, ich sei krank. Wirklich krank. Dass mit mir etwas wirklich nicht stimmt.

Siri: Ich habe mir Sorgen um dich gemacht, deshalb wollte ich mit dir nach Haukeland kommen. Ich habe gesehen, wie schlecht es dir ging.

Vegard: In Haukeland sprach ich mit einer Expertin. Sie war Professorin. Sie hörte sich das an, was ich zu sagen hatte: dass ich ständig abnahm, dass ich meinen Appetit, meine Lebensfreude verloren hatte.

Siri: Du hattest solche Angst vor Krankheiten, vor Ansteckung und davor, dich anzustecken. Du wolltest nur die Regeln buchstabengetreu befolgen.

Vegard: Sie hat mein ganzes Tagebuch gelesen. Sie sah, dass ich raus musste. Mich wieder mit Leuten treffen. Dass es die Angst vor Corona war, die an meinen Beschwerden schuld war. Die Angst. Die Armeejacke. Ich war überwältigt und brauchte Entlastung.

Johanne: Ich flehe dich an:

wenn ich meine Augen öffne,
lass es Sommer sein,
das Licht blendet mich,
nervige Partymusik
schallt durch die Wand
aus der Nachbarwohnung
und zerstört die Stimmung.
Der Kalender drängt mich auf die Straße
und ins Røkeriet.
Ich flehe dich an: Wenn ich meine Augen öffne,
lass mich mitten im Raum stehen,
mich durch die Menge quetschen,
und nie wieder
schließe ich meine Augen.



Siri: Das ist alles, was ich verlange:
dass wir es wissen, dass wir es fühlen, wie eng
wir miteinander verbunden sind. Gemeinsam
mit den Tieren, mit den Pflanzen.

Johanne: Corona hat mir bewusst gemacht, wie viel mir andere Menschen bedeuten.

Vegard: Ich habe gelernt, in der Gegenwart zu leben und keine Zukunftsaussichten zu haben.

Geduldig sein, zögerlich.

Luca: Ich glaube nicht, dass ich besonders viel von Corona gelernt habe. Aber ich habe einen kleinen Schub nach vorne bekommen.

Johanne: Ich habe aufgehört, den Empfehlungen zu folgen.

Ich habe meine eigenen. Ich will nicht überleben, sondern leben.

Ich habe mehr Menschen umarmt als empfohlen. Das mit dem Abstand habe ich nicht so genau genommen. Ich habe sogar einem Mann die Hand gegeben, den ich nicht kannte.

Siri: Was war der Grund für unser Treffen?

Es gab nur einen einzigen: dass wir im Moment sein wollten, die Nähe suchten, die kam, als wir Verletzlichkeit und Ehrlichkeit zeigten.

Mir fällt nichts anderes ein, was wir tun sollten.

Luca: Die Zeit steht still, oder genauer gesagt, sie existiert nicht. Das einzige, was existiert, ist das hier.

Johanne: Die gelben Post-it-Zettel, der Nagellack, die Vase, die Marker, der Stift, das Wasserglas. Meine Hände. Der Atem, der Wind, die Sekunden. Ich lebe. In diesem Moment. Jetzt.

# LASS DIE GLOCKE KLINGELN!

# Eine Community-Theatre-Performance von Káva in Zusammenarbeit mit Lehrer\*innen

Skript: Júlia Róbert basierend auf den Texten der Spieler\*innen

E-Mail: kava@kavaszinhaz.hu

Uraufgeführt am Theater Káva in Budapest am 05. Februar 2022

#### **INTRO**

Schüler lungern herum und spielen Luftgitarre Stefy und der Chor treten ein

#### **STEFY**

6 Uhr – der Wecker klingelt – Kaffee, Milch und Honig. Eile Eile – weg von zu Hause – Eile weg, große Eile. Lächeln – gute Laune – der Heimweg verläuft schön ruhig. Abend – fröhlich – Nachtgebet zur Beruhigung der Stimmung.

6:15 – der Wecker klingelt – Kaffee – nur Milch. Eile – Eile – Kopf hoch! Lauf so schnell du kannst!

Ein schwaches Lächeln in meinem Gesicht – mein Heimweg war lausig.

Abend – gedämpfte Stimmung – Schlafen ist keine leichte Aufgabe.

6:30 - der Wecker klingelt - Kaffee - Espresso.

 $So\ schwer-loszugehen-mein\ Tempo-adagio.$ 

Ich setze ein gezwungenes Lächeln auf – Heimweg – renne wie der Teufel.

Mein Abend – entgleitet mir – mein Zuhause ist eine Hülle.

Mein Zuhause ist eine Hülle...

Mein Zuhause ist eine Hülle...

Mein Zuhause ist eine Hülle...

#### **LUCY**

- Eine Bewerbungsfrist.
- Mehrere Formblätter, A und B.
- Eine erfolgreiche Zulassung zur Universität.



- Eine gehörige Portion Stolz.
- Ein September.
- Eine scheinbar einfache Entscheidung.
- Und Lehramt zusätzlich dazu.
- Das Gesetz des "geringeren Widerstands" oder "in Ermangelung von etwas Besserem".
- Ein Karrierebogen mit allen erforderlichen Einzelteilen.

#### **SCHULLEITER**

"Meine Herren! Ich habe Sie hergebeten, weil ich Ihnen eine sehr unangenehme Nachricht zu überbringen habe: Ein Schulinspektor kommt zu uns."

Reaktionen: Bereitschaft, Engagement, Clique, Sozialisierung, Reflexion, Portfolio, Kompetenz, Kommunikation, Haltung, Kreativität, Konflikt, Indikator, Standardniveau. Klassenzimmer

#### DOPPELTE PÄDAGOGIKSTUNDE

Mutter

Sylvie (Lehrerin)

Schulinspektor

SCHULINSPEKTOR Vielen Dank, dass Sie die Zeit und die Energie gefunden haben, hierher zu kommen. Bitte, setzen Sie sich. Mancherorts ist es unüblich, in solchen Situationen ein persönliches Feedback zu geben. Soweit ich weiß, ist es auch hier noch nicht in Mode gekommen, aber ich halte es für wichtig.

MUTTER Natürlich, ich danke Ihnen für die Gelegenheit.

SCHULINSPEKTOR Und entschuldigen Sie die Terminänderung, ich habe die Information auch in letzter Minute bekommen, meine Kollegin kommt wohl nach.

MUTTER Wir sind also nur zu zweit?

SCHULINSPEKTOR Ich glaube nicht, dass wir auf sie warten sollten.

MUTTER Also gut.

SCHULINSPEKTOR Vielleicht möchten Sie zunächst erzählen, wie es ihnen allen geht? Und wie geht es Matthew?

MUTTER Ich bin sehr froh, dass Matthew am Ende doch in diese Klasse gekommen ist, denn damals wurde die andere Parallelklasse empfohlen.

SCHULINSPEKTOR Bei Frau Rosie.

- MOTHER Ja, aber Matthew hatte in der Vorschule einen Klassenkamerad, mit dem er sich nicht so gut verstand. Er ging zu Frau Rosie in die andere Klasse, also war ich froh, dass Matthew hier gelandet ist.
- SCHULINSPEKTOR Und entschuldigen Sie, wenn ich zurückspringe darf ich fragen, warum der andere Kurs damals vorgeschlagen wurde?
- MUTTER (versucht sich zu erinnern) Frau Rosie hat die Kinder fester im Griff, ihre Noten werden schneller besser solche Sachen.
- SCHULINSPEKTOR (nimmt das Thema auf) Sylvie und ihre Methoden wurden Ihnen also nicht empfohlen.
- MUTTER Darum geht es nicht. Es ist nur so, dass bekannt war, dass sie lieber mit den Kindern spielt, das Tempo ist niedriger.
- SCHULINSPEKTOR (als ob er für sie weitermacht) Was Sie als Eltern natürlich beunruhigen könnte, wenn Sie nicht verstehen, was mit Ihrem Kind geschieht.
- MUTTER Aber ich war eigentlich auf der Suche nach genau dieser Art von Lehrer. Ich glaube, ein solcher Ansatz passt besser zu Matthew.

SCHULINSPEKTOR (zieht sich zurück) Natürlich, natürlich, jedes Kind ist anders.

Pause, die Mutter zögert

SCHULINSPEKTOR Bitte, fahren Sie fort.

MUTTER Also ich glaube, Matthew hat hier seinen Platz gefunden. Bereits im Kindergarten hat er es geliebt, Gedichte aufzusagen, er hat immer an den Aufführungen teilgenommen, und dank Fräulein Sylvie hat er diese Begeisterung beibehalten. Ich war ein bisschen besorgt wegen Mathe, weil wir in der Familie keine Mathefüchse sind, aber er scheint die Hindernisse ganz gut zu überwinden.



SCHULINSPEKTOR (versucht, die Dinge zu beschleunigen) Also unter dem Strich...

MUTTER Sind wir zufrieden, ja. Matthew geht es hier blendend.

SCHULINSPEKTOR Haben Sie eine vorbereitende Schule in Betracht gezogen?

MUTTER Ähm, das Thema steht noch aus...

SCHULINSPEKTOR Aber wir sind schon in der dritten Klasse.

MOTHER Ja, ja, wir werden uns bald entscheiden müssen.

SCHULINSPEKTOR Ich möchte Ihnen sagen, warum ich diese Frage stelle. (Seine Zeit ist gekommen) Ich sehe Matthew nicht so, wie Sie ihn beschrieben haben.

MUTTER (überrascht) Ach so?

SCHULINSPEKTOR Klar, ich arbeite erst seit ein paar Monaten mit der Klasse zusammen, aber vielleicht habe ich deswegen immer noch einen "frischen Blick". Sie werden doch nicht beleidigt sein, oder?

MUTTER Natürlich nicht. Ich bin neugierig.

SCHULINSPEKTOR Ich bin sehr froh, dass ich neben Sylvie eingeteilt wurde, damit ich ihr helfen kann. Am Anfang war ihr Sohn sehr nett, später habe ich mich dann ein bisschen gewundert, dass er immer noch mit den Füßen baumelt, dass er oft den Stift fallen lässt, dass die Zählscheiben nie an ihren Platz zurückgebracht werden – deshalb habe ich ihn von Norbert weggesetzt.

MUTTER Da wollte ich sowieso bei Ihnen nachhaken.

SCHULINSPEKTOR Schießen Sie los.

MUTTER Bei Fräulein Sylvie war es bisher so, dass die Kinder ihre Sitznachbarn selber aussuchen durften.

SCHULINSPEKTOR (sehr verständnisvoll) Und Matthew hat sich natürlich für seinen besten Freund entschieden, aber er und Norbert haben sich nur gegenseitig zurückgehalten.

MUTTER Wie, sie halten sich gegenseitig zurück?

SCHULINSPEKTOR Sie albern herum, flüstern, sind unaufmerksam,

MOTHER Sylvie hat das nie erwähnt.

SCHULINSPEKTOR Ich dachte, es könnte ihm gut tun, neben Julcsi zu sitzen. Sie wird dafür sorgen, dass er sich ein bisschen zusammenreißt.

MUTTER Es wäre schön gewesen, wenn Sie mir Bescheid gegeben hätten.

SCHULINSPEKTOR Es tut mir leid, wenn Sylvie in ihrer Rolle als Klassenlehrerin nicht ausreichend mit ihnen kommuniziert hat. (Pause, abwartend, ob Mutter etwas sagt) Können wir weitermachen?

MUTTER Ja.

SCHULINSPEKTOR Das eigentliche Problem besteht darin, dass Ihr Kind so gut wie keine Fortschritte macht. Das belegen seine Noten.

MUTTER Na ja, wir haben nicht wirklich verstanden, was die ganzen Prozentsätze wirklich bedeuten.

SCHULINSPEKTOR Das ist ein ziemliches Problem.

MUTTER Ich meine, ob ein bestimmter Prozentsatz gut oder schlecht ist, und auf welchem Niveau man überhaupt sein sollte.

SCHULINSPEKTOR Aber einer unserer Slogans ist doch Transparenz. So können Sie schwarz auf weiß lesen, welcher Prozentsatz welcher Note entspricht.

MUTTER Wir haben bisher schriftliche Rückmeldungen erhalten und es hat sehr gut funktioniert. Es war viel einfacher, schließlich sind es ja Kinder und keine bloßen Aktennummern.

SCHULINSPEKTOR (ist etwas beleidigt, oder tut zumindest so) Ich weiß, dass Sylvie früher irgendeine andere Feedback-Methode benutzte, Schneewittchen und die sieben Zwerge oder so ähnlich, aber das hier sind Fakten. Anhand dieser Tabellen können Sie also den Rückfall erkennen. Oder sind Sie mit der Leistung Ihres Kindes zufrieden?



MUTTER (fühlt sich nun selbst angegriffen) Nun, wir lernen auch viel mit ihm zu Hause und er scheint alles zu verstehen, er kann alles.

SCHULINSPEKTOR (gibt den letzten Stich) Doch das würde in einer anderen Schule nicht ausreichen. Und es wird auch nicht für die Zulassung reichen. Ihr Kind schafft es aktuell nicht über einen schwachen Schnitt hinaus.

MUTTER (niedergeschlagen) Verstehe.

(Sylvie erscheint während der nächsten Aussage ihres Kollegen in der Tür)

SCHULINSPEKTOR (sehr freundlich) Ich will Sie nicht erschrecken, ich will nur helfen. Es ist nicht Ihre Schuld. Sie wollen doch nur das Beste für Ihr Kind, nicht wahr? Aber Sie sehen, was passiert, wenn die Kinder sich nicht hinsetzen und das Einmaleins Iernen, sondern anstelle der Zahlen nur "bumm" sagen! Unser junger Kollege hat etwas Ähnliches versucht, wenn ich mich recht erinnere! Wird ihr Sohn auch bei der Prüfung "bumm" sagen? Hauptsache er zählt nicht an den Fingern!

SYLVIE (tritt ein) Hast du schon angefangen?

SCHULINSPEKTOR Schon vor einer Weile.

SYLVIE Aber laut Ankündigung sollten wir um vier beginnen, oder?

SCHULINSPEKTOR Die Startzeit wurde auf halb vier geändert, du hast die E-Mail wohl nicht gelesen.

SYLVIE (scharf) Ich bekam weder eine E-Mail noch sonst irgendeine Auskunft.

SCHULINSPEKTOR (schlägt zurück) Oder du hast sie einfach nicht gelesen. (erklärt der Mutter) Es kam eine E-Mail vom Schulleiter, in der es darum ging, dass man nach einem individuellen Zeitplan anfangen darf. (zu Sylvie) Schau in deinem Spam nach!

SYLVIE (zu Mutter) Entschuldigen Sie, bitte.

SCHULINSPEKTOR Kein Problem, liebe Sylvie, ich habe für dich angefangen.

- SYLVIE (etwas sarkastisch) Na dann, macht einfach weiter. Ich finde schon den Einstieg.
- SCHULINSPEKTOR Ich habe ihr eigentlich schon alles erzählt. Hat Mama eine Frage?
- MUTTER (verwirrt, versteht nicht genau, in was für eine Situation sie hineingeraten ist und zu wem sie halten sollte)
- Ich bin mir nicht sicher... Ich habe gerade ganz andere Sachen über Matthew gehört als das, was mir bisher bekannt war.
- SYLVIE Wirklich? (will kompetent wirken, sie ist ja die Klassenlehrerin) Matthew macht einen ganz ordentlichen Eindruck, er lernt gut, benimmt sich gut, ich sehe bei ihm gar keine Probleme, auch keine Anzeichen davon.

Sowohl Sylvie als auch die Mutter betrachten den Schulinspektor.

SCHULINSPEKTOR Dann ist ja alles in Ordnung! Mama, vergessen Sie einfach, was ich Ihnen gesagt habe. Diese reformierten pädagogischen Methoden werden auf lange Sicht sicher funktionieren. (zu Sylvie) Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, Zusammenarbeit, richtig? Alles sehr wichtig. Ach, und natürlich auch Selbstliebe. Auf jeden Fall werde ich dem Schulamt berichten, dass der Elternabend in Abwesenheit der Schulleitung abgehalten werden musste.

#### MIKROFON 1

SUSAN

- 1 Mutter (die auch Lehrerin ist)
- 1 Lehrer (der zufällig ein Vorbild ist)
- 1 entschlossene Aussage
- 1 inspirierende Schauspiellehrerin (viele halten sie für den Teufel)
- 1 Theatersaal
- 1 große Dosis Theaterleidenschaft
- 1 Weg, den ich gehen möchte
- 10-15 nette Kollegen
- 1 alles verschlingendes Ziel

Unzählige lächelnde und prägende Schüler

Ein paar schüchtern geäußerte Worte: Danke, Frau Lehrerin!



#### DISZIPLIN WIE AUS DEM LEHRBUCH

Lehrerin Schulleiter

Direktor des KLIK-Schulamts

SCHULAMTSDIREKTOR (schaut von seinen Papieren hoch) Es scheint eine klare Sache zu sein.

SCHULLEITER (an den Schulamtsdirektor) Möchten Sie zuerst sprechen oder soll ich anfangen?

SCHULAMTSDIREKTOR (rücksichtsvoll gegenüber dem Schulleiter) Sie sind zu Hause.

LEHRERIN Entschuldigen Sie, aber ich würde mich auch gerne hinsetzen.

SCHULAMTSDIREKTOR Ich denke, Sie sollten an Ihren Platz zurückgehen.

Die Lehrerin hört auf, geht zurück und setzt sich hin.

SCHULAMTSDIREKTOR (er hat es eilig) Gut, dann fangen wir mal an!

SCHULLEITER Sandra, du hast vielleicht erraten, warum ich dich herbestellt habe...

LEHRERIN Leider nicht.

SCHULAMTSDIREKTOR Das ist schon mal ziemlich schlecht. Wir haben erfahren, dass es in deiner Klasse schwerwiegende Anomalien gibt. Du weißt sicher, wovon die Rede ist.

LEHRERIN (reagiert nicht)

SCHULLEITER (versucht zu helfen, weil das auch für ihn peinlich ist) Lehrbücher...

LEHRERIN (sie versteht es wirklich nicht) Ja?

SCHULAMTSDIREKTOR (hat keine Zeit für so was) Die Schulinspektion hat erge-

ben, dass Sie die Eltern veranlasst haben, anstelle der anerkannten Lehrbücher, die für die Schüler kostenlos sind, einen anderen Satz Lehrbücher zu kaufen, mit denen Sie nun anstatt der vorgeschriebenen Bücher unterrichten.

LEHRERIN Aber ich...

SCHULAMTSDIREKTOR (fährt mit lauter Stimme fort, um die Lehrerin zum Schweigen zu bringen)

Sie scheinen sich nicht bewusst zu sein, dass dies ein Verstoß gegen das Gesetz ist, da kostenlose Schulbücher vom Staat zur Verfügung gestellt werden, und Sie haben die Eltern zu erheblichen Mehrausgaben gezwungen. So, jetzt dürfen Sie fortführen.

LEHRERIN (überrascht, sie ist sich sicher, dass sie Recht hat)

Die Eltern reagierten sehr kooperativ und hilfreich, als ich sie bei der ersten Elternversammlung informierte, dass ich in dieser Klasse mehr Schwierigkeiten als sonst mit dem Lernen und dem Fortschritt der Kinder habe, vor allem mit der Entwicklung der Grundfertigkeiten, also Schreiben und Lesen. Ich handelte also mit der Erlaubnis der Eltern...

SCHULAMTSDIREKTOR (schaltet sich ein) Die Eltern sind nicht Ihre Vorgesetzten. Was soll das heißen, Sie haben die Erlaubnis der Eltern bekommen?

LEHRERIN Die Eltern haben mich ausdrücklich gebeten, dieses Lehrbuch zu verwenden, weil es bei ihren älteren Kindern gut funktioniert hat. Und sie haben die zusätzlichen Kosten selbst übernommen.

SCHULLEITER So könnte man bei jedem Fehler sagen, dass die Eltern darum gebeten haben. Aber wo wären wir dann? Haben Sie die Erlaubnis der Eltern schriftlich bestätigen lassen?

LEHRERIN Nein.

SCHULDIREKTOR Dann wurde keine Erlaubnis erteilt.

LEHRERIN Aber es steht alles im Sitzungsprotokoll.

SCHULAMTSDIREKTOR Ich habe das Protokoll gelesen. Hier steht, dass (schlägt nach, zitiert) "der Austausch von Lehrbüchern zur Sprache kommt".



- LEHRERIN (beginnt zu spüren, dass sie in Schwierigkeiten steckt) Es ist nicht meine Schuld, dass die Eltern es so aufgeschrieben haben.
- SCHULLEITER Aber dies ist ein offizielles Dokument, wir können uns auf nichts anderes verlassen.
- LEHRERIN Jedenfalls habe ich der Schulleitung nach der Elternversammlung mitgeteilt, dass wir dieses Lehrbuch verwenden möchten.
- SCHULLEITER (er sitzt auch ein bisschen in der Klemme) Und ich habe nur gesagt, dass wir uns deinen Vorschlag später anschauen werden.
- SCHULAMTSDIREKTOR (zum Schulleiter) Aber das Gesetz besagt, dass...
- SCHULLEITER (abwehrend) Sie wissen doch sicher, dass ein Schulleiter jeden Tag eine Unmenge von E-Mails lesen muss. Statistiken, Vorschriften, Formulare. Ich kann mich nicht um jedes kleine Detail kümmern. Ich sagte, dass wir uns ihren Vorschlag später anschauen werden.
- SCHULAMTSDIREKTOR Sie haben also keine offizielle Genehmigung erteilt?
- SCHULLEITER Ganz genau.
- SCHULAMTSDIREKTOR Wenn dem so ist, wie kommt Ihre kleine Kollegin auf die Idee, dass sie die Unterstützung der Schulleitung genießt?
- LEHRERIN Ich dachte, wenn mein Vorschlag ein Problem wäre, würde es mir die Schulleitung signalisieren. Aber es kam überhaupt kein Signal. (zum Schulleiter) Du hast dich ein ganzes Semester lang nicht gemeldet. Was ist das, wenn keine stillschweigende Zustimmung?
- SCHULLEITER (schlägt zurück) Du hättest uns wieder darauf ansprechen sollen, bevor du eine willkürliche Entscheidung triffst.
- SCHULAMTSDIREKTOR (quasi-gütig zum Schulleiter) Ich denke, wir können uns auf eine mündliche Verwarnung einigen und den Fall abschließen.
- LEHRERIN (mit lauter Stimme, hat die Schnauze voll) Moment mal! Was meinen Sie mit einer mündlichen Verwarnung? Wieder einmal vergessen wir das

Wichtigste: die Kinder! Was ist mit den großen Fortschritten, die sie in den letzten Monaten gemacht haben? Was ist mit dem Erfolg des neuen Lehrbuchs? Es hat den meisten Kindern geholfen, mit Ruhe und Sicherheit zu lesen!

SCHULAMTSDIREKTOR Das freut mich sehr. Es klingt, als würden Sie Ihre Arbeit gut machen. (droht insgeheim) Aber es wäre doch schade, wenn bei einer künftigen Inspektion festgestellt würde, dass Ihr Lesetraining wegen mangelnder Vorbereitung oder Unerfahrenheit der Lehrerin unzureichend wäre.

SCHULLEITER (jetzt will er den Sack schnell zumachen) Die mündliche Verwarnung ist sicher für uns alle akzeptabel.

LEHRERIN Nicht für mich! Und ich kann Ihnen versichern, dass ich diesen Weg weiter gehen werde! Ich bestehe darauf, dass dieses ganze Gespräch schriftlich festgehalten wird, denn wir Lehrer verdienen Anerkennung, nicht Verurteilung!

#### MIKROFON 2. VFRWAITUNGSDISZIPLIN

#### TAKI

Drucken Sie die Registerblätter nicht aus den E-Akten aus, sondern füllen Sie sie von Hand aus! Schreiben Sie die Noten nicht nur auf das Zeugnis, sondern auch auf ein amtliches Blatt! Es ist nicht dasselbe, wenn du den nicht benutzten Teil der Tabelle mit einem Lineal von der rechten oberen Ecke bis zur linken unteren Ecke durchstreichst, oder von der linken oberen Ecke bis zur rechten unteren Ecke! Von oben rechts nach unten links! Bringen Sie es nicht durcheinander! Streichen Sie den Namen des Fachs, das früher "Moral" hieß, mit einem Lineal durch und schreiben Sie "Ethik" daneben! Wenn ein Name in der streng alphabetischen Liste fehlt, fangen Sie noch einmal von vorne an! Aber streichen Sie zuerst die falsche Rubrik von rechts oben nach links unten durch. Verwaltungsdisziplin!

In der Zwischenzeit kümmern sich die anderen um die Choreografie.



#### HINTERFOTZIG

Lehrer Kollegin Sunyi

Lehrer schält Kartoffeln

SUNYI Ich kann kaum glauben, dass es vorbei ist.

LEHRER (vorerst distanziert) Ja, ja, wir haben es wieder so weit geschafft.

SUNYI Ich bin in meinem Kopf schon am Balaton.

LEHRER Verbringt ihr wieder den Sommer im Haus deiner Schwiegermutter?

SUNYI Ja, wir wollen morgen runterfahren, und auf keinen Fall später als Montag.

LEHRER Ich beneide dich drum.

SUNYI Ich hätte das heutige Kochen im Freien auch lieber ausgelassen.

LEHRER Aber du liebst doch diese Gemeinschaftsveranstaltungen!

SUNYI Ich bin auf jeden Fall froh, dass wir uns mal unterhalten können.

LEHRER Kommt bei uns selten vor.

SUNYI Nun, jeder schaut auf Sportlehrer herab.

LEHRER Das ist nicht wahr.

SUNYI Wir sind die hinterwäldlerischen Dummköpfe, nicht wahr?

LEHRER Ach, komm schon! Das sagt man doch nur, weil der Sportraum auf der anderen Seite der Schule ist.

SUNYI Ich schaffe es während der Pause tatsächlich selten bis ins Lehrerzimmer. Wie geht es dir eigentlich?

LEHRER (lacht, beginnt sich zu entspannen) Müde bin ich. Ich habe mich wirklich sehr auf das Ende dieses Schuljahres gefreut, aber wenn es vorbei ist und dieser Zyklus zu Ende geht, wird alles neu bewertet und gewürfelt.

SUNYI Wie ist es. eine Klasse loszulassen?

LEHRER Kann ich dir nicht genau sagen, ich habe gemischte Gefühle. Natürlich weiß ich, dass die Welt so ist, aber das war jetzt eine Klasse, in der auch die Eltern cool waren, was, wie wir alle wissen, ziemlich selten ist. Und wir waren vom ersten Moment an mit den Kindern auf der gleichen Wellenlänge, also lasse ich sie jetzt schweren Herzens los, um ehrlich zu sein.

SUNYI Deswegen wollte ich dich fragen, wie deine Pläne für die Zukunft aussehen.

LEHRER (platzt spontan heraus) Meine Pläne? Ich bin nicht diejenige mit den Plänen, da müsstest du Frau Bolonyai fragen. (fühlt sich, als hätte er übertrieben und korrigiert sich selbst) Aber dieses Mal wurde auf der Lehrerkonferenz nicht einmal besprochen, was im September passieren wird. Die Einladungen an die Auserwählten, die eine Klasse übernehmen sollen, sind noch nicht verteilt worden, was ein bisschen seltsam ist.

SUNYI Aber was willst du? Vielleicht geht es mich ja gar nicht an, aber ich frage ja nur.

LEHRER (er ist jetzt zufrieden mit dem Gespräch) Klar will ich eine neue Klasse übernehmen, sie sind so süß, wenn sie sich am Anfang wie ein paar große Fünftklässler verhalten! Und jetzt sind einige größer als ich.

SUNYI Also könntest du weitermachen? Du bist nicht zu müde?

LEHRER Na ja, warst du nicht auch mal müde in diesem Jahr? Ganz ehrlich, was ist das für eine Frage?

SUNYI Nein, ich meine so richtig müde. Der alltägliche Kampf ist ja nicht einfach.

LEHRER Nicht einfach ist vor allem die Tatsache, dass wir fast gar nichts wissen. Ich weiß zum Beispiel nicht, was am Ende mit Katie passieren soll.

SUNYI Sie geht in den Mutterschaftsurlaub.

LEHRER (jubelt) Wirklich?



SUNYI Es sieht so aus, als wäre das Baby diesmal gesund.

LEHRER Oh, das ist ja super! Bei Mary steht nur fest, dass sie entweder geht oder bleibt.

SUNYI Sie geht, sie geht. Sie ziehen nach all dem Hin und Her doch ins Ausland.

LEHRER Siehst du, ist doch gut, dass wir gequatscht haben! Wir sind also praktisch wieder in der gleichen Situation: Wir haben keine Leute und wir wissen nicht, wer die beiden Klassen übernehmen wird. Natürlich weiß ich nur aus Korridorgerüchten, dass es zwei Klassen geben wird.

SUNYI Es wird nur einen geben.

LEHRER Ernsthaft?

SUNYI Ja, eine größere.

Pause, das ist für den Lehrer eine völlig neue Information.

SUNYI Du würdest also lieber bleiben und weitermachen.

LEHRER Sicher. Vielleicht kriege ich nicht mal genügend Stunden zusammen, wenn ich keine Klassenleitung bekomme. Und ich kenne ja nichts anderes. Nun, ich wäre froh, wenn wir jemanden als stellvertretende Klassenleitung einstellen könnten, jemanden, mit dem ich zusammenarbeiten kann.

SUNYI Dachtest du schon mal darüber nach, zu Sunflower zu gehen?

LEHRER Warum?

SUNYI Ich weiß, dass dort Veränderung im Gange ist. Betty wird neue Schulleiterin.

LEHRER Ich habe schon seit tausend Jahren nicht mehr mit ihr gesprochen.

SUNYI Aber ihr beide habt euch doch gut verstanden.

LEHRER Damals, ja.

SUNYI Steht ihr seit ihrem Weggang nicht mehr in Kontakt?

LEHRER Überhaupt nicht. (beginnt, misstrauisch zu werden) Aber sag mal, ist das jetzt ein Verhör oder was?

SUNYI Natürlich nicht! Wir unterhalten uns doch nur.

LEHRER Okay, dann ist ja gut.

SUNYI Und zwischenzeitlich sind wir auch schon fertiggeworden, oder?

LEHRER Ja. das war's.

SUNYI Ich bringe sie rüber zum Kessel.

LEHRER Okav. danke.

Sunyi geht mit der mit gewürfelten Kartoffeln gefüllten Schüssel weg und holt gekonnt sein Telefon aus seiner Tasche. Er ruft jemanden an.

SUNYI Hallo. Er will bleiben... Wusste nichts von Sunflower... Nein, Betty hat sich nicht bei ihm gemeldet... und er erwartet, dass er... Wie bitte? Nein, ich brauche keine Zeit zum Nachdenken. Ich übernehme die neue fünfte Klasse.

# LEHRKÖRPER

Lehrerin Schüler (von einer Person gespielt)

LEHRERIN Hallo Kinder!

SCHÜLER Hallo Frau Lehrerin. Wie geht es Ihnen?

LEHRERIN Mir geht es gut, danke. Euch auch, wie ich sehe.

SCHÜLER Sie übertreiben!

LEHRERIN Lasst uns noch ein wenig über den Klassenausflug sprechen. Letztes Mal wart ihr davon ziemlich begeistert.



SCHÜLER Der Ausflug findet statt, oder?

LEHRERIN Klar doch. Aber ich dachte, wir könnten unseren Reiseplan etwas genauer definieren.

SCHÜLER Wollen Sie uns verarschen, Frau Lehrerin? Machen Sie uns nicht verrückt! Wir wollen auf keinen Fall wieder ins Christliche Museum gehen, wie damals in der neunten Klasse.

LEHRERIN (selbstkritisch) Soweit ich weiß, gibt es in Mátrafüred zum Glück keine Museen, weder christliche noch irgendwelche anderen.

SCHÜLER Gott sei Dank!

LEHRERIN Aber wir sollten die 24 Stunden, die wir zusammen verbringen werden, trotzdem planen.

SCHÜLER Frau Lehrerin, wir kommen zum letzten Mal vor dem Schulabschluss zusammen. Da gilt nur eins: Party! Wir wollen kein Programm! Außerdem schreiben wir gerade einen Chemietest, und jetzt wollen Sie uns auch mit diesem Thema auf die Nerven gehen?!

LEHRERIN Nun gut. Aber ich bin kein Schafhirt. Ihr solltet lieber einen Wachhund mitnehmen, seht ihr. Und was soll ich tun? Euch beim Feiern zuschauen?

SCHÜLER Kochen Sie uns ihr tolles Gulasch!

LEHRERIN Ich bin weder Koch noch Hirt, also werdet ihr auch mit anpacken müssen. Jetzt erzähle ich euch meine Pläne –

SCHÜLER Okay, schießen Sie los, Frau Lehrerin.

LEHRERIN Darf ich, seid ihr bereit?

SCHÜLER Wir können es kaum erwarten!

LEHRERIN Ich komme nie unvorbereitet zum Unterricht! Ich dachte, wenn wir schon in Mátrafüred sind, machen wir nach dem Mittagessen eine Wanderung auf dem Kékestető. Was sagt ihr dazu?

SCHÜLER Fräulein Lehrerin hat heute einen sehr lustigen Tag!

LEHRERIN Das wird wunderbar! Ihr geht voran, schaut auf die Touristenschilder und dann geht's rauf auf den Gipfel!

SCHÜLER Ein Höhepunkt ist schön und gut, aber den erreichen wir lieber zu Hause!

LEHRERIN Nehmt mich bitte für einen kurzen Moment ernst.

SCHÜLER Zeigen, dass sie ihre Lehrerin jetzt sehr ernst nehmen.

LEHRERIN Ich habe mir gedacht, dass wir diese eine wunderbare Wanderung machen könnten.

SCHÜLER Wandern...

LEHRERIN Wir schauen uns die Natur an, spazieren durch den Wald, erreichen den Gipfel und schauen uns um.

SCHÜLER Ich habe einmal einen Baum gesehen, schön war er.

LEHRERIN Habt doch Vertrauen! Ihr kennt mich doch inzwischen, immerhin waren wir die letzten vier Jahre zusammen.

SCHÜLER Nun, genau das ist der springende Punkt.

LEHRERIN Ich will ja nicht, dass euch etwas Schlimmes widerfährt.

SCHÜLER Frau Lehrerin geht auch den Berg hinauf?

LEHRERIN Ja., Warum?

SCHÜLER Und dann rollen Sie runter, oder wie? Wir meinen es ernst, denn wir wollen auch nicht, dass der Frau Lehrerin etwas Schlimmes widerfährt. Wir haben ja gelernt, dass der Berg sehr hoch ist, eintausend... einhundert Meter, oder so.



LEHRERIN Es sind weniger als tausendvierzehn Meter ab Mátrafüred, aber ich dachte, dass... Es ist möglich, oder gar sicher, dass auch ich müde werde, weil ich nicht so gut in Form bin wie ihr. Aber ich denke, wenn ich müde werde, kann ich auf euch zählen. Vielleicht helft ihr dann eurer alten Lehrerin.

SCHÜLER Wir tragen Sie in unseren Armen! Auf unseren Schultern! Wir versprechen es!

LEHRERIN Ich wusste, dass ich auf euch zählen kann!

SCHÜLER Wir haben auch eine Bitte an Frau Lehrerin.

LEHRERIN Schonen Sie mich nicht!

SCHÜLER Wir möchten, dass Sie beim Klassentanz mitmachen!

LEHRERIN Ich?

SCHÜLER Kommen Sie, Frau Lehrerin! Das wäre so schön, so cool!

LEHRERIN Tanz

# **MIKROFON 3**

DORIS abgenutztes Gras
eine Reihe von Holzhäusern
zerrissene Etagenbetten
Kinder in Teams
ständiger Lärm
die Älteren in Kostümen
von Hindernis zu Hindernis
Reiseplan
Anweisungen werden erteilt
und von den Kindern befolgt
Spiele, den ganzen Tag lang
auch das gestalte ich

# **DER SCHMALZSANDWICH-CHOR**

EVE Frau Magdy, was haben Sie gekocht?
Eine zünftige Suppe, meine Liebe, und etwas Marmeladenkuchen.
Das klingt perfekt, ich komme mittags,
und putze eine doppelte Portion weg!

Gemüseeintopf, haben Sie noch welchen? Kartoffeln, oder gar gebratenes Fleisch? Sicher, alles da, wo ist dein Topf? Für die Suppe? Ich habe keinen Topf dabei!

Frau Ildy, guten Morgen, hey! Brötchen, Aufschnitt und etwas Butter! Für mich drei zum Mitnehmen, Und bitte gießen Sie etwas Tee in meine Flasche!

Frau Magdy, wenn es noch Mittagessen gibt, nehme ich zwei Portionen in meiner Lunchbox mit! Chicken Nuggets, Kürbiseintopf, lecker! Und Brioche mit Trauben nach dem Mittagessen.

CHOIR Frau Ildy, warten Sie einen Moment!
Sie haben etwas aus Ihrer Handtasche fallen lassen:
Federmäppchen und Papiertaschentücher
liegen überall verstreut!

Hey, da habt ihr was vergessen: Schmalzsandwiches mit Gurke. Frau Ildy, wo bringen Sie sie hin? Das sind doch unsere Snacks, unser Resteessen!

SUSAN Deins ist viel größer als meins! Lass uns tauschen! Gib mir deine Gurke, du magst sie sowieso nicht! Den Rest auch! Hör auf zu werfen, du Idiot!

DORIS Lasst uns gehen! Schon wieder Schmalzbrot, ich kann es nicht glauben!

NORA isst weiter



# REGELVERSTOSS

Lehrerin Mutter Schulleiter Ehemann Freundin

Die Lehrerin ist in Gedanken versunken und trinkt Kaffee in einem Café, als die Mutter eintrifft. Später suchen wir während der Szene andere Orte auf.

MUTTER Guten Tag, Frau Lehrerin.

LEHRERIN Guten Tag.

MUTTER Darf ich mich einen Moment zu Ihnen setzen?

LEHRERIN Natürlich, bitte!

MUTTER Ich bin die Mutter von Mira.

LEHRERIN Ja, ich erinnere mich an Sie!

MUTTER Ich habe Sie von draußen gesehen und dachte, ich störe mal kurz, weil wir jetzt nicht mehr in die Schule dürfen und es wirklich schwer ist, so was am Telefon zu sagen...

LEHRERIN Stimmt etwas nicht?

MUTTER Nein, ganz im Gegenteil. Wir sind Ihnen nämlich sehr dankbar! Es hat unserem Kind so gut getan, diese Rolle im Theaterkurs zu bekommen. Sie war sonst nie wirklich scharf darauf, aufzutreten oder so etwas, und jetzt hat sie sich unglaublich geöffnet. Das ist alles, was ich sagen wollte: Wir sind Ihnen sehr dankbar – nicht nur ich, sondern alle Eltern. Sie machen das großartig!

LEHRERIN Danke, das geht natürlich runter wie Öl. Aber wir hatten gestern die letzte Probe.

MUTTER Wie bitte? Mira hat uns nichts davon erzählt.

LEHRERIN Weil sie es nicht weiß. Und bitte, sagen Sie es ihr noch nicht.

MUTTER Was ist passiert?

LEHRERIN (seufzt) Ich sollte nicht darüber reden...

MUTTER Vielleicht können wir Ihnen helfen!

LEHRERIN (Pause) Ich habe eine schriftliche Verwarnung erhalten!

Beleuchtungswechsel, Schulleiter erscheint

SCHULLEITER Liebe Csilla! Ich bin darauf aufmerksam geworden, dass du in der von dir geleiteten Theater-AG keine zeitlosen literarischen Werke förderst und präsentierst, sondern Geschichten von zweifelhaftem Niveau aufgreifst, die nicht in der Lage sind, den Jugendlichen den richtigen Weg aufzuzeigen, ihre Entwicklung zu unterstützen oder ihnen eine bessere Welt zu bieten. Sende mir bitte in Zukunft vor jeder Stunde den Unterrichtsplan schriftlich zu und sei vorgewarnt, dass deine Arbeit in Zukunft beaufsichtigt wird. Ich vertraue auf deine Kooperation. Lewis.

Beleuchtungswechsel, zurück zum Café

LEHRERIN Also werfe ich das Handtuch.

MUTTER Die Kinder werden am Boden zerstört sein. In der Schule gibt es nur eines, was Mira liebt, und das ist Ihre Theater-AG.

LEHRERIN Sie werden irgendwann einen anderen Lehrer finden, der besser geeignet ist.

Beleuchtungswechsel, wir befinden uns nun in der Wohnung der Lehrerin

EHEMANN Und könnte man nicht irgendwie heimlich weitermachen?

LEHRERIN Wie soll ich das anstellen? Den Unterrichtsplan vorlegen, bei der Probe etwas anderes machen und dann, wenn die Inspektion kommt, schnell zu Albert Wass wechseln?



EHEMANN Du hast Recht, das wäre riskant.

LEHRERIN Und man fände es auch ohne Inspektion leicht heraus.

EHEMANN Was meinst du damit? Die Kinder sind doch alle auf deiner Seite, oder?

LEHRERIN Ich denke schon, ja.

EHEMANN Eine Wanze also? So schlimm kann es doch nicht sein.

LEHRERIN Wie sagt man so schön: Sogar die Wände haben Ohren.

EHEMANN Dann musst du halt außerhalb der Schule weitermachen.

LEHRERIN Aber wo? Raummiete kann ich mir nicht leisten, die Eltern kann ich auch nicht um Geld bitten.

EHEMANN Wir haben ein Wohnzimmer.

LEHRERIN Hier?

Beleuchtungswechsel, die Lehrerin befindet sich im Gespräch mit einer Freundin.

LEHRERIN (begeistert) Und plötzlich fühlte ich mich frei. Ich verstehe nicht, warum ich keine Angst habe, denn ich bin normalerweise ein feiger, viel zu kompromissbereiter Mensch. Aber jetzt habe ich so ein starkes Gefühl, das mir sagt: Nein, ich gebe nicht auf! Dieses Arschloch darf nicht das ruinieren, was ich aufgebaut habe.

FREUNDIN Du bist so mutig! Für mich wäre das nichts.

LEHRERIN Aber warum? Was habe ich zu verlieren?

FREUNDIN Was du zu verlieren hast? Na, jede Menge! Du sagst der Schule, dass du die Theater-AG einstampfst, lädst aber im gleichen Atemzug die Kinder zu dir in deine Wohnung ein.

LEHRERIN Und von da an ist es eine außerschulische Freizeitaktivität mit elterlicher Zustimmung.

FREUNDIN Was ist, wenn ein Elternteil nicht zustimmt?

LEHRERIN Dann wird das jeweilige Kind nicht zu den Treffen kommen.

FREUNDIN Aber es wäre ein Leichtes für Sie, dich beim Schulleiter zu verpetzen.

I FHRERIN Außerhalb der Schule machen wir das, was wir wollen.

FREUNDIN Es ist sehr nett von Zoli, die Wohnung als Proberaum vorzuschlagen, aber die Kinder sind doch unter 18. Und überhaupt: Willst du sie in deine Privatsphäre lassen? Wie wird es sein, ihnen am nächsten Tag Ungarischunterricht zu geben, wenn sie am Vorabend in deine Toilette gepinkelt haben?

Beleuchtungswechsel, die Lehrerin befindet sich in ihrer Wohnung und spricht zum Publikum, als würde sie sich an ihre Schüler wenden

LEHRERIN Danke, dass ihr gekommen seid. Dass ihr alle gekommen seid. Ich würde euch gerne etwas erzählen. Als ich in der Oberschule war, hat uns unser Ungarischlehrer nach unseren Plänen für das Leben gefragt. Da war ich selber überrascht, als ich darauf antwortete, dass ich Lehrerin werden will. Denn ich möchte denjenigen, die ich unterrichte, eine viel bessere Schulerfahrung geben, als meine bis dahin gewesen war. Und als ich mir das Unterrichten vorstellte, sah ich so etwas wie das hier. (Sie meint die Schüler, die sich in ihrer Wohnung um sie versammelt haben) Also lasst uns jetzt mit der Probe beginnen!

### MIKROFON 4

NORA funkelnde Kinderaugen, der Geruch von Schule,

sprudelndes Lachen, Indigoblau überall,

kleine Handabdrücke auf meinem Kleid, hundert Umarmungen am Tag,

ich bin eine Prinzessin und Ilona Zrínyi

Herzzeichnungen, Papierfiguren, gepresste Blumen

eine Waldschule, Rehaugen leuchten im Mondlicht

eine Eule heult, eine Fledermaus blinkt

alle vier Jahre eine Serenade auf unserer Straße, Hunderte von leuchtenden

Telefonen



# **EINE NACH VORNE GERICHTETE SZENE**

Ein Schüler setzt sich auf den Tisch und legt sich hin. Er wird dann von vier Personen in vier Richtungen gezogen.

MELINDA Ich bin im dritten Jahr der Oberschule. Ich sitze an einer Bank irgendwo in der Mitte und sehne mich danach, meine Nervenfasern nach vorne schießen und mit meinem Lehrer verbinden zu lassen, der gerade spricht.

Meine Sitznachbarin neigt sich zu mir rüber und flüstert in mein Ohr: "Komm schon, schau dir Valentine an, ist er nicht wunderschön? Das wird der Hammer, mit ihm auf dem Abschlussball zu tanzen, ach komm jetzt." Es ist kaum zu glauben, dass sie überhaupt nicht checkt, dass ich mich nur für das interessiere, was da vorne los ist.

Ich stelle mir vor, wie mein Ungarischlehrer mich bemerkt und sieht, wie ich an jedem seiner Worte hänge, mit welch schönen Buchstaben ich meine Notizen mache. Und dann sage ich zu ihm: "Siehst du, siehst du, ich weiß, was du meinst, was du sagen willst! Wir sind eins, ich bin du und ich werde auch Lehrer sein. Das ist das Einzige, wofür es sich zu leben lohnt und ich werde dieses Gefühl an alle weitergeben."

Ich bin nun Lehrer, denn nach einem Jahr haben sie mich endlich eingestellt. Ich werde hier arbeiten, in dieser unbekannten Schule, ich habe einen Schreibtisch im Lehrerzimmer, ich darf den Lehreraufzug benutzen. Mein Name wird zwischen den anderen Kollegen an der Wand stehen. Ich bekomme einen Rabatt auf das Mittagessen. Ich bin Lehrer geworden.

Unbekannte, verschlossene, undurchsichtige Blicke überall. Langeweile. Verwirrung. Stahlkappenstiefel, schwarz. Bomberjacken. Schulische Disziplinarmaßnahme, wegen Rauchen. Die Mutter hat blaue Flecken. Der Vater ist Alkoholiker. Es droht ein Strafverfahren.

Es hat nicht geklappt. Ich werde sie hier nicht verzaubern, ich werde sie nicht faszinieren. Ich bin Lehrer.

Der Schüler wird nicht mehr hin- und hergezogen Roman übergibt die Gitarre an den Schüler

SCHULLEITER Wann werden wir den ehrenwerten Herren wiedersehen?

SCHÜLER Morgen oder übermorgen.

# **MIKROFON 5**

## NORA

- 1 Kinderzimmerecke
- 6-8 Babys, die nebeneinander sitzen
- 1 kleines Mädchen, 4 Jahre alt
- 1 Bilderbuch
- 5-6 imperative Sätze
- 3-4 tadeInde Worte
- 3-4 Worte des Lobes
- eine sich leise öffnende Tür
- das Gesicht einer jungen Frau in der Tür
- 1 Lächeln



Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

Theater und Pädagogik 13.

Zur Evaluierung von

Gemeinschaftstheater





# CATCHING THE MOMENT EVALUATION VON COMMUNITY UND COMMUNITYBASIERTEM THEATER

Ein Handbuch

2022