

// Linda Raule
// Joschka Köck

„Crossing Borders“

Szenische und partizipative Forschung an einem
Wiener Polytechnikum



Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung
und dialogischen Bildung

Heft 16
Wien: Paulo Freire Zentrum, Dezember 2018

// Linda Raule
// Joschka Köck

„Crossing Borders“

Szenische und partizipative
Forschung an einem Wiener
Polytechnikum

Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären
Entwicklungsforschung
und Bildung

Heft 16

Wien: Paulo Freire Zentrum, Dezember 2018

alle Fotos: Natali Glišić

mit freundlicher Unterstützung von:



Ein Projekt von:



In Kooperation mit der Polytechnischen Schule im
Zentrum (PTS7):



Dieses Projekt wurde zum „Ort des Respekts“ 2018
nominiert:



Dieses Projekt wurde durchgeführt im Rahmen von:



Projektpublikation entstanden in Kooperation mit:

PAULO FREIRE ZENTRUM
für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung

Inhalt

Danksagungen und Widmung.....	4
Vorwort von Birgit Fritz: Lernorte der Demokratie.....	6
Vorwort von Boris Popper (ohne Titel).....	7
1. Einleitung.....	8
2. Methoden und Fragestellungen der Forschung ..	9
3. Das Projekt „Crossing Borders“	11
3.1. Vorlaufphase	11
3.2. Der Gruppenprozess.....	11
3.3. Die Aufführungen des Forumtheaterstücks „LEA“	15
3.4. Das Nachtreffen mit den Jugendlichen.....	20
4. Analyse	21
4.1. Überlegungen zu den aufgetretenen Themen der Jugendlichen	21
4.2. Crossing Borders als Lernort der Demokratie ..	24
4.3. Räumlichkeiten und ihre Wirkungen.....	29
5. Schlussfolgerungen	31
6. Literaturverzeichnis	32
Praxisbücher:.....	32
Wissenschaftliche Literatur:.....	32
7. Anhang: Übungshandbuch	34
Die Autor_innen:.....	37

Danksagungen und Widmung

Wir danken Sophie Baumgartner für die Assistenz während des gesamten Projekts und insbesondere für Vorarbeiten, die sie mit ihrer Projektdokumentation zu dieser Publikation getätigt hat.

Wir danken Natali Glišić für die tollen Fotos während der Aufführung im off -Theater, die auch für diese Publikation verwendet wurden (<https://www.takemetotheriot.at/>).

Wir danken Boris Popper und Heidemarie Tschida von der Polytechnischen Schule im Zentrum (PTS7) für ihre Unterstützung und dafür, dass sie das Projekt mit extrem kurzer Vorlaufzeit an ihrer Schule möglich gemacht haben.

Wir danken allen Helfer_innen des TdU Wiens, die uns vor und während der Aufführungen unterstützt haben.

Wir danken Isabell Uhl, der stellvertretenden Bezirksvorsteherin des Bezirks Neubau für Kontaktideen innerhalb des Siebten Bezirks und Unterstützung in den Vorbereitungen des Projekts:

„Demokratie muss immer wieder neu erkämpft, verteidigt, errungen werden. Ich halte das Projekt ‚Crossing Borders‘ für ein gelungenes und wichtiges Projekt, um mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen und ihre Sinne für Mitbeteiligung, Mitverantwortung und gelebte Demokratie zu schärfen.“, Isabell Uhl

Wir danken dem Paulo Freire Zentrum und hier besonders Gerald Faschingeder für das Vertrauen in die gemeinsame Publikation und die vielfältige Unterstützung dabei.

Diese Publikation ist den Schauspieler_innen von Crossing Borders gewidmet. Jenen, die am Ende auf der Bühne standen, und jenen, die es nicht konnten oder wollten, aber das Stück maßgeblich mitgeschrieben haben. Danke an Aleksandra, Ayse, Asma, Diana, Irene, Nick und Stefan!

„Wir wollen Jugendlichen, denen Ähnliches passiert, Mut machen, über ihr Leben zu sprechen.“ Schauspielteam

Kontakt zum Team von Crossing Borders:

Linda Raule: linda.raule@tdu-wien.at

Joschka Köck: joschka.koeck@tdu-wien.at

Sophie Baumgartner: sophie.baumgartner@tdu-wien.at

weitere Informationen zum Projekt unter:
<http://tdu-wien.at/crossing-borders/>

"LEA (in die Runde): Leute: Ich geh jetzt nochmal raus.

SILVIA: Nein, du musst erstmal dein Zimmer putzen.

LEA: Nein, ich hab ausgemacht, dass ich mich später mit meiner Freundin Evelyn treff!

SILVIA: Geh in dein Zimmer! So spät sollst du eh nicht mehr raus!

LEA: Nein! (wendet sich zum Gehen!)

JEFF (schreit, genervt, will eigentlich Fernsehen): Hör auf, mit deiner Mutter zu diskutieren. Du bleibst hier!

LEA (geht in ihr Zimmer, die Verhältnisse sind klar)

JEFF setzt sich wieder vor den Fernseher (mit Bier)

SILVIA: Hier bitte deine Suppe (gibt ihm einen Teller)

JEFF: Problemkinder! "

Vorwort von Birgit Fritz: Lernorte der Demokratie

Das Team der jungen Theaterforscher_innen, Linda Raule und Joschka Köck, beide aktiv im Verein Theater der Unterdrückten – Wien, gewährleistet mit seiner Arbeit mit den beteiligten Jugendlichen des vorliegenden Projekts, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institution Schule einen kleinen, aber feinen Beitrag zu einer dynamischen Friedenskultur.

Wenn man Menschen bittet, sich an Momente in ihrem Leben zu erinnern, in denen sie tatsächlich etwas für das Leben gelernt haben, so erwähnen erfahrungsgemäß die wenigsten Ereignisse aus der Schulzeit. Der Ort Schule ist auch schon deshalb suspekt, weil er bewiesenermaßen Unterschiede reproduziert, in dem dort, oberflächlich zumindest, versucht wird, alle Jugendlichen gleich zu behandeln. Studien dazu sind leicht zu finden.

Was ist nun im Rahmen des in diesem Beitrag beschriebenen Projekts anders geschehen? Was haben die Künste, insbesondere das Theater, an der Schule zu suchen und wieso, sollten sich banale Alltagsprobleme einer Gruppe Pubertierender, wie es sie zuhause gibt, das Privileg verdienen, auf einer richtigen Bühne behandelt zu werden?

Das hier praktizierte Theater ist buchstäblich ein Theater von Unten, es stellt Handwerkszeug zur Verfügung, um die eigenen Realität, so wie man sie selbst sieht, zur Diskussion zu stellen, zu verändern und umzugestalten. In diesem Dialograum wird Konflikt und Irritation nicht als Versagen oder Krise gesehen, sondern als LernOrt per se.

Die Kunst liegt innerhalb dieses Prozesses oder Verfahrens, darin, trotz aller wahrgenommenen Unterschiede und Differenzen und obendrauf noch, im Rahmen sich andauernd verändernder äußerer Umstände, im Gespräch bleiben zu können. Die von den Theaterpädagog_innen vorgegebene Struktur gewährleistet den Freiraum und die Sicherheit dazu.

Der Begriff bildungsfern wird für einen Moment außer Kraft gesetzt und alle Anwesenden, Jugendliche, Erwachsene, Begleiter und Betreuer stellen sich für einen Moment lang die selben schwierigen Fragen auf dem Boden des gelebten Lebens.

Hier, wo sich traditionell ungeschminkte Realität und „So als ob“ – Realität treffen, werden Bilder und Möglichkeiten erarbeitet, über eine Realität „wie sie sein könnte“. Für die Jugendlichen tut sich ein Raum auf, in dem Handlungsmöglichkeiten ausprobiert werden können, wo ihre Stimme Gewicht bekommt und Gehör findet, bei denen, die sie im Alltag nur zu oft übersehen und überhören.

Die im Projekt beschriebenen Herausforderungen, insbesondere die Vertrauensfrage zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen können auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass es Projekte wie das vorliegende dringend braucht. Eine wahrhaft demokratische Gesellschaft sollte generationenübergreifende Lösungen für ihre Probleme suchen und Partizipation aller ermöglichen.

Die Arbeit des TdU-Wien trägt dazu einen Baustein bei.

Birgit Fritz

Birgit Fritz gründete 2003 den Verein TdU, war lange Jahre Universitätslektorin für transkulturelle Theaterarbeit als auch Lehrgangsleiterin eines Ausbildungslehrgangs für Theater nach Augusto Boal. Derzeit tätig als AHS-Lehrerin sowie als externe Universitätslektorin an der Universität Wien. 2012 erschien ihr „Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten“.

Vorwort von Boris Popper (ohne Titel)

Im letzten Schuljahr durfte ich Jugendliche meiner Schule dazu motivieren, an einem Theaterprojekt teilzunehmen. Eine ehrenvolle Aufgabe, da es doch nicht ganz einfach ist, 14-16-jährige Jugendliche für ein Theaterprojekt zu gewinnen.

Gemeinsam mit Linda Raule und Joschka Köck von TdU Wien begann das Projekt an einem Donnerstag im Februar 2018 in unserer Aula. Knapp 20 schauspielbegeisterte Jugendliche meldeten sich an, um sich die folgenden Donnerstage um 15 Uhr in ihrer Freizeit zu treffen und an der Performance im Mai 2018 zu arbeiten.

Von den Proben selbst habe ich leider nur wenig bis nichts mitbekommen, umso mehr war ich gespannt auf das Endergebnis der Arbeit: es wurden Einladungen gedruckt und verteilt, das Publikum eingeladen. Zwei Aufführungen gab es: einmal bei uns in der Schule und eine Aufführung im nahegelegenen Off-Theater. Gesehen habe ich natürlich beide Aufführungen. Besonders beeindruckt war ich vom zweiten Abend, da der Ort nicht die Schule war, sondern ein „echtes Theater“ mit allem, was so dazu gehört. Hier gingen die Kids wirklich aus sich heraus, sie spielten nicht nur ihre Rollen, man hatte das Gefühl, dass ihnen ihre Rollen ans Herz gewachsen sind und sie reagierten dementsprechend. Auch das Publikum war an diesem zweiten Abend sehr motiviert und gestaltete mit den Jugendlichen fantastisches Improvisationstheater, in dem die einzelnen Szenen viel Neues dazu gewannen und die einzelnen Situationen sehr fesselnd waren.

Ich selbst freue mich, dass auch für das heurige Schuljahr 2018/2019 eine Kooperation mit TdU Wien stattfinden wird.

Boris Popper

Boris Popper ist stellvertretender Leiter der PTS (Polytechnische Schule) „Im Zentrum“ in Wien 7.

1. Einleitung

„Grenzen überschreiten! Das bedeutet in Österreich 2018 nicht hinzunehmen, dass verschiedene Kulturen, die alle Teil des multikulturellen Wiens und damit der gleichen Gesellschaft sind, kaum mehr miteinander in Kontakt kommen. In weiten Teilen der (insbesondere marginalisierten) Gesellschaft herrscht Politikverdrossenheit, weil die Betroffenen nicht mehr das Gefühl bekommen, in der Mehrheitsgesellschaft Gehör zu finden.“
Zitat aus dem Projektantrag an die MA7

Da vor allem Jugendliche die Zukunft unserer Gesellschaft gestalten, kam die Idee für das Projekt „Crossing Borders“ auf: In dem partizipativen Forschungsprojekt erarbeiteten Schüler_innen der Polytechnischen Schule im Zentrum (PTS7) ein Forumtheaterstück zum Thema Demokratie. Forumtheater ist eine politische Theaterform nach Augusto Boal, die Konflikte auf die Bühne bringt und den Versuch wagt, gemeinsam mit den Zuschauer_innen Lösungen und neue Handlungswege zu erspielen. Die Jugendlichen bekamen mit dem Forumtheaterstück Werkzeuge in die Hand, sich in der Gesellschaft und in ihrem Bezirk eine Stimme zu verschaffen und mit Autoritäten in ihrem Umfeld auf Augenhöhe zu verhandeln. In wöchentlich stattfindenden Proben wurde mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten das Forumtheaterstück „LEA“ erarbeitet und schließlich an zwei Abenden aufgeführt. Ziel war es, Alternativen für eine inklusivere und demokratischere multikulturelle Gesellschaft in Wien und besonders im siebten Bezirk zu erforschen. Premiere war in der Aula der PTS7, in der die Schüler_innen in gleichwertigen Kontakt mit schulrelevanten Personen wie Lehrer_innen und Eltern treten konnten. Eine weitere Aufführung fand im off-Theater im Bezirk Neubau statt. Dieser Abend sollte für Austausch mit einer interessierten Öffentlichkeit und EntscheidungsträgerInnen sorgen. Ursprüngliches Ziel des Projekts war es, Grenzen zwischen österreichischer Aufnahmegesellschaft und Menschen mit Migrationshintergrund abbauen zu können. Dabei wurden innerhalb des Prozesses Fragen gestellt wie: Mit welchen Lebensrealitäten sehen sich Jugendliche konfrontiert? Welche Motivation bzw. was für Wünsche und Träume haben sie? Wie möchten sie ihre Gesellschaft gestalten, welche Hindernisse sehen sie dabei? Was verstehen sie unter Demokratie?

Demokratie wurde dabei zentraler Anknüpfungspunkt innerhalb des Projekts. Denn diese bedeutet so viel mehr als nur Wahlen: Beteiligung, Mitbestimmung, Inklusion, Teilhabe, nachhaltige Debatte sowie die Verteidigung und den Ausbau von Grundwerten. Was all diese Begriffe für Jugendliche aus bildungsfernen Schichten bedeuten und wie sie verstärkt werden können, ist die zugrundeliegende Forschungsfrage der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts.

Der vorliegende Bericht beschreibt sowohl die verwendeten Methoden szenischer Forschung als auch den Prozess des Projekts (Probenprozess, Gruppenprozess, Aufführungen, Nachbearbeitung etc.). Die im Projekt entstandenen Herausforderungen werden untersucht und die durch die szenische Forschung erlangten Erkenntnisse aus dem Lebensalltag von Jugendlichen analysiert. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die im Prozess aufkommenden Themen der Teilnehmenden, die Artikulationsmöglichkeiten von Jugendlichen im Allgemeinen, den Bezug zur Demokratie sowie auf die Räumlichkeiten und ihre Wirkungen gelegt. Ein kurzes Fazit rundet unsere Überlegungen ab. Neben dem Literaturverzeichnis findet sich im Anhang auch ein kurzes Übungshandbuch, in dem die wichtigsten Übungen aus unserem Prozess zum Nachahmen beschrieben werden.

2. Methoden und Fragestellungen der Forschung

Grundlage dieses szenischen Forschungsprojekts ist die partizipative Aktionsforschung (PAR) nach dem Soziologen Fals Borda (2001). Diese moderne Forschungsmethodologie der Sozialwissenschaft stellt die klassische universitäre Wissensproduktion in Frage und fordert ein Zusammenlaufen von Alltagswissen und akademischer Wissenschaft. Wissensproduktion soll den Belangen der Bevölkerung tatsächlich dienen und aktive Lösungsvorschläge für Probleme erarbeiten (Fals Borda 2001, 28). In diesem Kontext schreibt Selener:

„Participatory research is a process through which members of an oppressed group or community identify a problem, collect and analyse information, and act upon the problem in order to find solutions and to promote social and political transformation.“ (Selener in Reason; Bradbury 2006, 1)

Um dies zu ermöglichen entschieden wir uns für die Verbindung von partizipativer Aktionsforschung und dem Theater der Unterdrückten, insbesondere dem Forumtheater (s. auch Fritz 2017). Die Arbeit mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten sollte den Raum für ein szenisches, partizipatives Forschen öffnen, indem eine Subjekt-Subjekt-Beziehung innerhalb der Forschung im Vordergrund steht und somit die traditionelle Subjekt-Objekt-Beziehung in wissenschaftlicher Forschung überkommen wird (Novy et al. 2008, 31).

Theater der Unterdrückten ist eine Form des Theaters, die von Augusto Boal (1979) entwickelt wurde. Eine der zentralen Methoden ist dabei das Forumtheater: Szenen, die Konflikte aus dem alltäglichen Leben und Unterdrückungssituationen aufweisen, werden aufgeführt. Die Zusehenden haben dann die Möglichkeit, neue Handlungsmöglichkeiten auf der Bühne auszuprobieren und sich dadurch gegenseitig zu inspirieren und zu bestärken (Boal 1979). In dem partizipativen Forschungsprojekt „Crossing Borders“ wurden die auszuwertenden Daten sowohl in den Proben, als auch während den Aufführungen gesammelt. Das in den Körper inskribierte Wissen wurde dabei ins Zentrum der Datensammlung gerückt:

„Einerseits kann der Körper (ein in der Sozialforschung sonst vernachlässigtes Medium) als Sprachrohr und Medium mobilisiert werden, um Erfahrungen und Einstellungen über das Verbale hinaus zu kommunizieren. Gleichzeitig vermag die partizipative Gestaltung des Forumtheaters Menschen unterschiedlichster sozialer Hintergründe in einen offensiven gesellschaftspolitischen Dialog zu bringen, ohne ihnen persönliche Entblößung abzuverlangen“ (Novy et al. 2008, 22).

Körperlichkeit und die Performativität von Wissen wird somit in die Forschung miteinbezogen (Peters 2013, 8).

Neben der im Probeprozess stattfindenden szenischen Forschung dienten ethnographische Beobachtungen sowie die Inhaltsanalyse der Projektdokumentation als Methode, die lebensnahen Probleme von Schüler_innen der PTS7 und ihres Umfelds (Lehrer_innen, Eltern etc.) zu untersuchen.

Der Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche über Alltagswissen verfügen, das zur Erforschung gesellschaftlicher Zusammenhänge besonders wertvoll ist. In der Konzeption des Projekts als partizipative Aktionsforschung bedeutete dies für uns, dass die Schüler_innen selbst entschieden haben, welche Fragen sie innerhalb des gemeinsamen Prozesses behandeln möchten.

Die Aufführungen boten, neben den Proben, ein eigenes Forschungsfeld und werden in der Analyse insbesondere in Bezug auf die Wirkung von unterschiedlichen Räumlichkeiten untersucht. Auch wenn die Inhalte der Proben (und schließlich auch die Themen des Stücks) von den Jugendlichen bestimmt wurden, so gab es von unserer Seite dennoch eigene Anfangsfragestellungen für den Forschungsprozess, die die Jugendlichen auch bei der Suche nach eigenen Fragen unterstützen sollten. Wir stellten folgende Fragen: Mit welchen Lebensrealitäten sehen sich Jugendliche aus politikfernen Schichten konfrontiert? Welche Motivation bzw. was für Wünsche und Träume haben sie? Wie möchten sie ihre Gesellschaft gestalten, welche Hindernisse sehen sie dabei? Was verstehen sie unter Demokratie? An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass wir in

dem partizipativen Forschungsprozess unsere Anfangsfragen immer wieder hinterfragten, teilweise verwerfen mussten und neue Fragestellungen entwickelten.

Um eine größtmögliche Partizipation zu ermöglichen, sollte auch der vorliegende Forschungsbericht an sich eine Zusammenarbeit von uns Forschenden und den Schüler_innen darstellen. Nach unterschiedlichen Versuchen, die Schüler_innen auch in diesen Prozess miteinzubeziehen (beispielsweise die Aufnahme von selbstgeschriebenen Reflexionen von den Teilnehmenden in den Forschungsbericht), mussten wir leider feststellen, dass die Schüler_innen aus Zeitkapazitäten (Ende des Schuljahrs, Bewerbung für weiterführende Schulen, Umzüge etc.) nicht an dem Schreibprozess teilnehmen konnten. Um dennoch ihre Stimmen bestmöglich zu Wort kommen zu lassen, achten wir in der nachfolgenden Prozessbeschreibung und Analyse darauf, ihre Sichtweise und Perspektive besonders hervorzuheben.

Im nächsten Schritt zeigen wir den Projektprozess von Vorlaufphase bis Nachtreffen.



Gruppenfoto bei Aufführung von Crossing Borders (off Theater)

3. Das Projekt „Crossing Borders“

3.1. Vorlaufphase

In unserer Arbeit im Verein „Theater der Unterdrückten Wien“ stellen wir immer wieder die Frage: Wie kann ein gutes Zusammenleben in Wien aussehen? Wer wird bereits gehört und wer hat keine Stimme, mit der er_sie eigene Bedürfnisse äußern kann?

Joschka Köck und seine Forschungsgruppe arbeitete bereits 2016/2017 mit der Schule PTS7 für ein szenisches Forschungsprojekt im Rahmen des Forschungseminar „Change“ an der Universität Wien (Leitung: Gerald Faschingeder, Birgit Fritz). In dieser Forschung wurde festgestellt, wie wenig die Alltagsbedürfnisse von Jugendlichen artikuliert werden und wie selten die Jugendlichen in der Öffentlichkeit tatsächlich zu Wort kommen. In Zusammenhang mit unseren eingangs gestellten Fragen entwickelte sich „Crossing Borders“ als Folgeprojekt an der Polytechnischen Schule im Zentrum.

Nach Daten der Statistik Austria (2017) ist die polytechnische Schule nach der Sonderschule die Schule mit dem größten Anteil an Schüler_innen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Die Chance, dass Schüler_innen mit nicht-deutscher Erstsprache nach der Volksschule auf die AHS wechseln, ist viel geringer als die Chance für Schüler_innen mit deutscher Muttersprache (ebd.: 24ff.). Dies deutet einerseits darauf hin, dass Bildungschancen von migrantischen Jugendlichen in Österreich deutlich geringer sind und alloziert diese auch in ihrem zukünftigen Berufsleben tendenziell in untere Gesellschaftsschichten. Wie kann Integration bei dieser Ausgangslage gelingen? Welche Probleme ergeben sich in ihrem Alltag für die eigenen Bildungsbiographie und damit die Chance auf soziale Mobilität, inkl. Der Suche nach einer Lehrstelle? Dies wollten wir gerade von den betroffenen Schüler_innen einer sog. „Brennpunktschule“ wissen und verknüpften diese und ähnliche Fragen mit der Frage nach Demokratie, Teilhabe, Mitbestimmung und Inklusion.

Ursprüngliche Ziele des Projekts waren, verschiedene Gruppen von Bürger_innen durch partizipatives Theater miteinander in Dialog zu bringen und das Alltagswissen der Betroffenen zu nutzen, um Lösungen für eine bessere Lebensqualität in der Stadt zu generieren. Diese sollten wissenschaftlich begleitet werden und in dem vorliegenden Bericht dokumentiert werden.

Grundannahme vor Beginn des Prozesses war, dass die Schüler_innen selbst am besten wissen, welche gesellschaftlichen Probleme für sie gerade am wichtigsten sind. Jugendliche sollten als aktive Bürger_innen wahrgenommen werden und die Möglichkeit bekommen, ihren Blick auf Themen wie Demokratie, Zivilcourage, Bildung und Integration mit der Gesellschaft zu diskutieren. Im Laufe des Prozesses und der Arbeit mit den Jugendlichen stellten wir jedoch fest, dass andere Themen - wie Mobbing, Gewalt in der Familie und erster Kontakt zu Drogen - den Schüler_innen im Moment wichtiger schienen. Wir passten unsere Methoden also den Themenschwerpunkten der Jugendlichen an. Im zweiten Teil der vorliegenden Publikation werden passend hierzu die aufkommenden Themen reflektiert und in ihren Kontext gesetzt sowie die Frage diskutiert, was Gründe für den Unterschied unserer Vorannahme und dem tatsächlichen Geschehen sein könnten.

Nach dem Zustandekommen der Projektidee kontaktierten wir im November 2017 die PTS7, um das Projekt vorzustellen und eine mögliche Kooperation vorzuschlagen. Die Schule und insbesondere der Lehrer Boris Popper standen uns in der Umsetzung tatkräftig beiseite. Im November und Dezember schrieben wir Projektanträge, um das Projekt finanziell zu ermöglichen. Schließlich konnten wir Ende Februar 2018 allen Schüler_innen der PTS7 unser Projekt vorstellen. Sechzehn Interessierte meldeten sich für die erste Schnupperprobe am 8.3.2018 an (der genaue Probenprozess wird im folgenden Kapitel ausgeführt). Durch einige Förderabsagen mussten wir auch während der Arbeit mit den Schüler_innen nach weiteren Förderungen suchen.

3.2. Der Gruppenprozess

3.2.1. Der Probenprozess

Insgesamt hielten wir im Rahmen von „Crossing Borders“ neun Proben ab. Dabei dienten besonders die ersten beiden Proben noch der Gruppenfindung. Außerdem gab es hier Raum, die Themen zu entdecken, die die Jugendlichen interessierten. In der dritten Probe war die thematische Erkundung der Lebenswelt der Jugendlichen schon so weit gediehen, dass sie sich für Rohszenen des entstehenden Theaterstücks entscheiden konnten. Auch die Gruppe war zu diesem Zeitpunkt bereits einigermaßen gefestigt, auch wenn sich wegen erschwerender Umstände noch einige Veränderungen

gen ergaben. Die folgenden Proben führten zu einer Festigung der Inhalte. Einige Szenen wurden noch verfeinert, andere entstanden neu aus bestimmten Rohszenen. Ab der siebten Probe stand die endgültige Gruppe, die später auftreten sollte, fest und es wurde vor allem theatral an den nun vorhandenen Szenen gearbeitet. Außerdem wurden Übergänge zwischen den Szenen erarbeitet. Im folgenden beschreiben wir den Gruppenprozess sowie die Stückentwicklung separat detaillierter. Dabei gehen wir jeweils gesondert auf Herausforderungen und Konflikte im Arbeitsprozess vor den Aufführungen ein. Eine detaillierte Beschreibung der letztendlich aufgeführten Szenen mag für das Verständnis der Stückentwicklung hilfreich sein. Diese finden sich im Kapitel 3.3.

3.2.2. Der Gruppenprozess

Zur ersten Probe am 8.3. kamen neun Jugendliche aus der PTS7, nachdem 15 Interesse bekundet hatten. Obwohl die ganze Probe sehr konzentriert ablief, kamen zur zweiten Probe nicht alle Jugendlichen wieder. Das empfanden wir als ganz normalen Prozess, da die erste Probe auch ein Ausprobieren ist, ob Theaterspielen einem überhaupt liegt. Wichtig war uns im ganzen Probenprozess, dass die Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht. Die erste Probe musste mangels anderer Probenräumlichkeiten noch in der Schule stattfinden, danach fanden sie im Amerlinghaus in unmittelbarer

Nachbarschaft bzw. in Räumlichkeiten der CVJM statt. Für manche Jugendlichen mochte der Ortswechsel ein Hindernis zur weiteren Teilnahme gewesen sein, die wirklich motivierten Jugendlichen empfanden den Ortswechsel aber als wohltuend, so unser Eindruck von der Arbeitsatmosphäre.

Bei der zweiten Probe kamen noch neue Jugendliche dazu, die bei der ersten Probe wegen anderweitiger Verpflichtungen nicht kommen konnten, aber sie mussten wieder früher gehen, was ihre Integration in den bestehenden Gruppenprozess erschwerte. Nach der dritten Probe kamen sie nicht wieder. Das lag auch daran, dass es unterschiedliche Erwartungen an das Theater gab, das in unserem Prozess entstehen sollte. Unser Eindruck war, dass die Vorstellungen der Jugendlichen vom Schauspielen sehr von Hollywood geprägt waren und so auch die Erwartungen an die zu spielenden Geschichten. Dass unsere Form des Theaters vom eigenen Leben handelt, entsprach zumindest bei manchen Jugendlichen nicht den eigenen Vorstellungen, während es bei denjenigen, die blieben, auf begeisterte Zustimmung traf.

So kristallisierte sich bald eine Kerngruppe heraus, die gemeinsam das Stück entwickeln sollte. Ein wichtiger Wendepunkt im Prozess war die Probe vom 19.4.2018, bei der von den dann sieben Mitgliedern der Gruppe



Publikumsaufwärmen vor der Aufführung von „LEA“ im off Theater

nur drei anwesend waren und die ein Gruppenmitglied mitten in der Probe entnervt verließ. Schon vorher hatte dieser Teenager offenbar das Gefühl bekommen, am Rand der Gruppe zu stehen, weil er in der vorherigen Probe, in der Fotos für die Flyer gemacht wurden, nicht anwesend war. Dieses Gefühl ließ sich von uns trotz unseres Versprechens, mit ihm extra Fotos zu machen, nicht ganz auflösen. Dass er die Probe verließ, ließ uns als Leitende und die anderen beiden Gruppenmitglieder ratlos zurück. Wir beschlossen, vor der folgenden Probe ein klärendes Gespräch mit allen zu führen, das auch deswegen nötig geworden war, weil ein paar der in dieser Probe nicht Anwesenden erklärt hatten, nicht länger mitmachen zu wollen bzw. zu dürfen.

Dieses Gespräch in der Folgeweche (es fand während der Schulzeit in der Schule statt, in der die Anwesenheit garantiert war) war sehr ehrlich und es herrschte eine sehr konstruktive Atmosphäre. Diejenigen, die aus der Gruppe ausscheiden wollten, hatten die Möglichkeit, ihre Gründe dafür zu erläutern, und sich von der ganzen Gruppe zu verabschieden. Eine davon musste sich fortan während der Probenzeit um ihr kleines Geschwisterchen kümmern, weil ihre Mutter eine neue Stelle angenommen hatte. Die andere hatte keine Lust mehr, mitzumachen, was in diesem Rahmen seine Anerkennung fand (sie war schon davor in der Gruppe eher passiv, nicht zuletzt wegen Sprachproblemen). Das Gruppenmitglied, das aus der letzten Probe gerannt war, bekam von den anderen Gruppenmitgliedern großen Zuspruch für die eigene Wichtigkeit in der Gruppe und eine sehr ehrliche Entschuldigung sowie die offene Einladung, weiter am Gruppenprozess teilzunehmen. Dennoch lehnte dieser ab weiter in die Proben zu kommen. Insgesamt war das Gespräch extrem heilsam, da es sowohl große Ehrlichkeit, das Zugestehen eigener Fehler und das Klären von Missverständnissen beinhaltete. Mehrfach gaben die Jugendlichen in diesem Gespräch eigene Fehler zu und machten sich verletzlich, was im Teenageralter sehr ungewöhnlich ist.

Mit diesem Gespräch konnten wir zwei Probleme, die uns im Gruppenprozess immer wieder auffielen, erfolgreich bearbeiten: Erstens, dass zwar in der szenischen und inhaltlichen Arbeit Mobbing immer zum Thema und zum Problem gemacht wurde, dann aber im zwischenmenschlichen Miteinander in der Gruppe der Umgang sehr rau war, und teilweise Züge von Mobbing annahm. Zweitens, dass die Probleme von Jugendlichen, die im Stück angesprochen wurden (wie: Jugendliche dürfen abends nicht mehr raus, ihnen wird der

freie Wille von Eltern auch unnötigerweise verwehrt), auch im echten Leben extrem wirksam waren, wiederum ohne, dass die Jugendlichen diese Parallele selbst gezogen hätten. Zumindest im Gespräch wurden diese (auch durch explizite Hinweise unsererseits) aber dann durchaus erkannt. Leider verloren wir im Anschluss daran den Kontakt mit den Mitgliedern, die an diesem Punkt ausstiegen. Sie kamen nicht einmal mehr zu den Aufführungen ihrer Kolleg_innen. Es blieben nach diesem Gespräch noch vier Schauspieler_innen für die Aufführung übrig.

Diese arbeiteten von nun an konzentriert auf die Aufführungen hin, allerdings konnte hundertprozentige Probenanwesenheit weiter nicht gewährleistet werden (u.a. war der in den Endprobenzeitraum und die Aufführungen fallende Ramadan ein Grund), sodass oft wir als Leitende einige Rollen übernehmen und vorspielen mussten, was wir gern vermieden hätten. Es war also ein sehr langer Gruppenformungsprozess, der für uns als Leitende deswegen herausfordernd war, weil es immer weniger Teilnehmende gab und das bis zu einem Grad, in dem ein Stück fast unspielbar wurde. Dies wurde insbesondere bei der Generalprobe zum Thema, als eine Darstellerin scheinbar grundlos nicht zur Probe erschien, was uns als Leitende und andere Mitspielende entnervt zurückließ. Als sie schließlich doch kam, war zunächst ein besonderes Teambuilding notwendig, um das Vertrauen in der Gruppe wiederherzustellen. Die verbleibende Probenzeit reichte dann kaum für einen Durchlauf.

3.2.3. Die Stückentwicklung

Unsere inhaltliche Arbeit begann eigentlich schon mit dem Erarbeiten des Projektkonzepts (s.o.) und der Vorstellung des Themas vor den Schüler_innen, als wir nach Freiwilligen für unser Projekt suchten. Als Eingangsfragen wählten wir folgende, um das Thema Demokratie für die Jugendlichen greifbar zu machen: Wo wird über eure Köpfe hinweg entschieden? Was sind eure Probleme?

In der ersten Probe arbeiteten wir mit einer Statusübung, um Machtunterschiede klar herauszuarbeiten (s. genaue Beschreibung der Übung von Jana Sanskriti im Anhang). Das Ergebnis waren zwei Szenen: eine Szene zu Mobbing und Zivilcourage, in der eine Person auf der Straße geschlagen und dabei von zwei anderen beobachtet bzw. mit einem Smartphone fotografiert wird. Die andere Szene spielte am Arbeitsplatz. Eine Chefin lehnt die Bewerbung eines Burschen ab.



Push-and-Pull-Übung während Publikumsaufwärmen

Gleichzeitig putzt eine Frau den Boden, beaufsichtigt von einem Chef, der noch höher zu stehen scheint, als diejenige, die über die Bewerbung entscheidet. Ein weiterer Angestellter bringt den Chefs Getränke.

Beides waren offenbar Szenen, die mit der alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen in enger Verbindung standen: Im Polytechnikum waren gerade Anfang des Jahres viele Jugendliche noch auf der Suche nach einer beruflichen Zukunft und Enttäuschungen bei Bewerbungen gehörten dazu. Während das Thema Arbeitsmarktchancen (hier waren auch speziell die Chancen migrantischer Jugendlicher Thema) im weiteren Probenprozess rasch in den Hintergrund rückte (die Jugendlichen in der Gruppe fanden nach und nach heraus, was sie im nächsten Schuljahr machen würden), war das Thema Zivilcourage bis zum Schluss in der Gruppe Thema und wurde von der abstrakt-politischen Ebene zu Beginn auf eine noch alltäglichere Situation (Mobbing in der Schule) heruntergebrochen.

In der zweiten Probe entstanden mittels einer weiteren Methode von Jana Sanskriti neue Szenen mit einer stark wechselnden Gruppe. Eine Mobbingsszene zwischen besten Freund_innen und ein weiteres missglücktes Bewerbungsgespräch wurden sogar innerhalb

der Gruppe als Forum mit Einstiegen der anderen Gruppenmitglieder ausprobiert, was alle für das Forumtheater begeisterte, das am Ende des Prozesses stehen sollte.

In der dritten Probe (22.3.2018) entschieden wir uns für einen Wechsel in der Methodik. Da unsere bisherige, sehr machtsensible und auf allgemeine politische Themen fokussierende Herangehensweise vor allem Ergebnisse zeitigte, die zwar durchaus nahe an Themen waren, die die Jugendlichen womöglich beschäftigten, aber gleichzeitig von diesen nicht mit der eigenen Lebensrealität verbunden worden sind, sondern wie eine Art Hollywoodfilm wirkten. Uns war es aber wichtig, dass die gezeigten Themen die Jugendlichen direkt oder indirekt betreffen. Mit einer Bilderübung, die wir von David Diamond („Theater zum Leben“) adaptierten (s. Anhang), erarbeiteten wir Bilder im Kreis, wobei die Jugendlichen jeweils „Stopp“ sagen konnten, wenn sie das Gefühl hatten, das gezeigte Bild berühre sie in ihrem Leben. Das ging unheimlich schnell und wir sammelten fünf Bilder, die später die Grundlage für das fertige Stück bildeten. Die Charaktere werden mit Wünschen und Ängsten ausgestattet und erstaunlicherweise entstand so in kürzester Zeit ein komplexes Stück mit komplexen Charakteren, das

mit der Lebenswelt der Jugendlichen zu tun hatte. Eine offene Frage war, ob der Bezug auf das Alltagsleben der Jugendlichen dazu führte, dass politischen Themen wie Identität, Rassismus, Arbeitsmarkt, die vorher ebenso schon Thema in der Gruppe waren, nun in den Hintergrund rückten.

In der folgenden Probe stellten wir zum Aufwärmen Bilder dazu, was „Cool sein“ bzw. „Erwachsensein“ eigentlich bedeuten. Diese Kategorien waren im bisherigen Probenprozess immer wieder von den Jugendlichen als zentral (und als Gegensatz) benannt worden. Allerdings kam diese Übung nicht so an und die Bilder wurden folgerichtig nicht für das Stück verwendet. Im weiteren Verlauf der Probe war es unser Ziel, die Konflikte in den Bildern vom letzten Mal zu schärfen und mehr über die Charaktere zu erfahren, die bereits geschaffen wurden. Darunter war eine Szene innerhalb einer Freund_innenclique, in der jede_r der_die coolste sein wollte. Wie in den anfänglichen Bildern dieser Probe erwies sich diese Arbeit als recht fruchtlos, zentrale Konflikte konnten nicht benannt oder herausgearbeitet werden. Umso besser funktionierte das aber in der Familienszene (siehe für eine Beschreibung der Szene auch 3.3. Aufführungen), die sich schon sehr früh im Probenprozess als sehr klar und stimmig erwies. Die Szene, in der ein Drogendealer und Junkies vorkommen, schauten wir in dieser Probe nur kurz an, aber sie wirkte noch unfertig.

In der fünften Probe (12.4.) gaben wir das letzte Mal die Möglichkeit noch neue Szenen hinzuzufügen. Unter anderem entstand eine Mobbingsszene, die wir anstelle der Freund_innenclique-Szene in das Stück einbrachten. Effektiv behandelte sie das gleiche Thema. Nur kam jetzt eine Lehrerin als Autorität vor und es gab einen klaren Konflikt! In dieser Probe legten wir außerdem grob fest, wer welchen Charakter spielen würde (was durch Gruppenprozesse, s.o., noch öfter geändert werden musste). In dieser Probe war erstmals die Gruppe zusammen, die später auftreten sollte (zusammen mit einigen, die später noch ausstiegen).

Nachdem ein Gruppenmitglied während des Aufwärmens die Probe verließ (s. Gruppenprozess), wurde die Drogenszene (bisher die am wenigsten Geprobte) notgedrungen so verändert, dass sie von zwei Schauspieler_innen spielbar wurde (das waren nämlich die einzigen zwei, die am 19.4.2018 noch anwesend waren). Dies hat der Szene gut getan, denn aus einer vorher recht unbestimmten Szene zwischen Junkies

und einem Dealer, wurde eine extrem authentische Szene im Park, in deren Mittelpunkt die Frage „Willst du auch mal an einem Joint ziehen?“ stand. Gewissermaßen wurde die Fallhöhe der Szene so entschärft und später fragten wir als Leitung uns, über welches Problem wir bei Drogen und Jugendlichen eigentlich reden: Ab wann wird Drogenkonsum gefährlich? Wann ist es ein ganz normales Ausprobieren?

Nach unserem Krisengespräch (s. Gruppenprozess) erarbeiteten wir am 26.4.2018 mit den Schauspieler_innen Szenenübergänge zu allen Szenen. Dabei verwendeten wir Kommentare über Jugendliche aus Web-Portalen und Zeitungen. Techniken aus Boals Zeitungstheater bildeten dafür die Grundlage. Außerdem versuchten wir die im Stück behandelten Themen mittels der Übergänge auf eine symbolische Ebene zu bringen. Daraus entstand die Szene „Hey du! Opfer!“ (s. 3.3. Aufführungen). Ansonsten begann nun die Phase der Stückerarbeitung, in der v.a. theatral geprobt wurde (also: Stimmarbeit, Rollenarbeit, Ausdrucksstärke und andere schauspielerische Basistechniken). Der Fokus lag nun auf Durchlaufproben.

Eine letzte Szene fügten wir in der letzten Probe vor der Generalprobe trotzdem noch ein. Aus einer Idee von uns Leitenden entstand ein Ende für das Stück mit dem Titel „Ist alles OK, Lea?“ (s. 3.3). Gerne nahmen die Jugendlichen unsere Idee auf: Es geht darum, dass Lea, die Hauptperson des Stücks, nicht über ihre Probleme, die sie vorher durchlebt hat, redet. Die Lehrerin und ihre Mutter als erwachsene Vertreterinnen reden dabei auf sie ein. Wir nehmen die Szene deswegen auf, weil wir im Projektprozess immer wieder vor der Schwierigkeit standen, dass wir von den Jugendlichen nicht wussten, was bei ihnen gerade los ist. Wir schlossen daraus, dass das Sprechen über die eigenen Probleme in dieser Zeit oder generell ein sehr großes Problem darstellt.

3.3. Die Aufführungen des Forumtheaterstücks „LEA“

Im Probenprozess entwickelten wir das Forumtheaterstück „LEA“, das wir am 23.5.2018 in der Aula der PTS7 uraufführten. Eine weitere Aufführung fand am Tag darauf, den 24.5.2018, im off-Theater im siebten Bezirk statt. „LEA“ erzählt die Geschichte der 16-jährigen Lea und ihren Problemen, die viele Jugendliche betreffen, wie Peer Pressure, Mobbing und Gewalt in der Familie. Es gliedert sich in folgende Szenen:



Leas Familie – Szenenbild aus „LEA“

1) **„Problemkinder“**: Vater Jeff sitzt vor dem Fernseher und schaut ein Fußballspiel an. Seine 13-jährigen Tochter Maddie fragt ihn, ob er ihr nicht ein iPhone kaufen möchte. Jeff weist den Wunsch schroff zurück. Lea möchte abends gern noch raus gehen, um sich mit ihrer Freundin Evelyn zu treffen. Doch für die Mutter Silvia kommt das nicht in Frage, es sei schon viel zu spät. Nach einem Machtwort des strengen Vaters verzieht sich Lea zurück in ihr Zimmer. Der Vater bekommt von seiner Frau eine Suppe serviert und urteilt genervt: „Problemkinder“.

2) **„Hey du – Opfer!“**: Die Jugendlichen bewegen sich im Raum. Sie deuten mit dem Zeigefinger aufeinander und rufen sich ein herausforderndes „Hey du!“ zu. Diese Dynamik verstärkt sich, bis die angesprochenen Personen schlussendlich das „Hey du!“ mit der resignierenden Selbstbezeichnung „Opfer“ erwidern.

3) **„Nicht schon wieder!“**: Lea und ihre Freundin Evelyn lästern lautstark über das Erscheinungsbild ihres Mitschülers Herbert. Evelyn stellt ihm ein Bein und während er hinfällt, denkt er betrübt: „Nicht schon wieder!“. Lehrerin Lernitz droht daraufhin ihre Eltern anzurufen, doch die Mädchen lachen nur darüber und scheinen sich keine Sorgen zu machen.

4) **„Magst du mal probieren?“**: Auf der Parkbank beginnt Lea sich doch Sorgen zu machen, ob Frau Lernitz

ihre Eltern kontaktiert. Freundin Evelyn weiß offensichtlich Abhilfe gegen diese Sorgen und bietet Lea einen Joint an. Zögerlich willigt sie ein. Kurz darauf steht eine Polizistin vor ihnen und fordert sie auf, sich auszuweisen. Da die beiden noch minderjährig sind, werden sie von der Polizistin mit den Konsequenzen konfrontiert: sie werde die beiden zuhause abliefern und die Eltern über den Konsum von Marihuana informieren.

5) **„Jugendliche sind einfach nur zum Kotzen“**: Die SchauspielerInnen murmeln unentwegt verschiedene negative Schlagzeilen über Jugendliche, z.B. „Jugendliche nach Messerstecherei festgenommen“, „Tausende Jugendliche sind süchtig nach sozialen Medien“, „Die Jugendlichen sind einfach zum Kotzen.“

6) **„Wo bleibt Lea?“**: Mutter Silvia kocht, während Vater Jeff „Millionenshow“ schaut und Bier trinkt. Silvia wundert sich schon, wo Lea bleibt. Plötzlich klopft es an der Tür. Die Polizistin übergibt dem verwunderten Jeff seine Tochter und sagt ihm, dass sie Drogen konsumiert habe. Vater Jeff ist außer sich vor Wut und schreit Lea an. Auch die Mutter kommt hinzu, kann aber nicht mehr verhindern, dass Jeff Lea ins Gesicht schlägt.

7) **„Ist alles okay, Lea?“**: Lea wird von ihrer Freundin Evelyn und Frau Lernitz mehrmals gefragt, ob alles okay sei bei ihr. Sie antwortet immer: „Es ist alles okay“, aber ihre Bedrängnis und ihre Sorgen werden

immer offensichtlicher. Sie behält diese jedoch für sich und trägt sie nicht nach außen.

An beiden Abenden konnten wir ein sehr gemischtes Publikum aus Jugendlichen, Lehrer_innen, Eltern, Jugendarbeiter_innen, Politiker_innen und anderen interessierten Menschen begrüßen. Wir (Linda Raule/ Joschka Köck) übernahmen an dem Abend die Rolle der Joker_innen. Diese Figur ist die Person, die zwischen dem Publikum und den Schauspielenden kommuniziert, Fragen stellt und den Raum für Interventionen öffnet. Denn Forumtheater bietet den Zuschauer_innen (nach Boal: spectators) die Möglichkeit selbst auf die Bühne zu kommen und Lösungen für die Konflikte im Stück vorzuschlagen.

Der Ablauf beider Abende war formell gleich: Um das Publikum für eigene Interventionen, also neue Handlungsversuche auf der Bühne, vorzubereiten, wurde es zu Beginn des Abends aufgewärmt: Schauspielende und Zuschauende tauschten die Plätze. Auf der Bühne wurden weitere kurze Aufwärmspiele gespielt, damit die Zuschauenden die Erfahrung machen konnten, auf der Bühne zu stehen. Danach wurde das ca. 20-minütige Theaterstück „Lea“ gezeigt. Im Anschluss an das Stück eröffneten wir als Joker_innen dem Publikum die Möglichkeit mit eigenen Ideen auf die Bühne zu kommen und neue Handlungsweisen zu erspielen. Da jede Forumtheateraufführung aufgrund der unter-

schiedlichen Interventionen des Publikums einzigartig ist, werden beide Abende nun einzeln geschildert. Dabei werden insbesondere Themen genannt, die für die folgende Analyse eine Rolle spielen.

3.3.1. Schulaufführung am Mittwoch, 23.5.2018

Das Publikum wurde im Anschluss an das Theaterstück aufgefordert, sich in kleinen Gruppen darüber auszutauschen, warum Lea am Ende des Stücks nicht über die Probleme spricht, die sie hat. Dazu gab es unterschiedliche Annahmen: Einige meinten, es sei Lea peinlich und das Thema (in diesem Fall in Bezug auf den Streit in der Familie) mit Scham verbunden, weswegen sie nicht wolle, dass es weitererzählt wird. Eine Zuseherin meinte hingegen, dass Leas Umfeld zwar auf sie einrede, aber nichts anderes hören wolle, als dass es ihr gut gehe.

Als nächstes fragten wir als Joker_innen das Publikum, welches Thema die meiste Ablehnung und Empörung hervorruft. Dabei wurde zuerst die familiäre Situation genannt: Sowohl der Vater, der kaum Interesse für Lea und die restliche Familie zeigt, als auch die stereotype Rollenaufteilung in der Familie (die Mutter kümmert sich um den Haushalt, während der Vater fernsieht). In dieser Szene gab es auch die ersten Interventionen. In zwei Einstiegen aus dem Publikum, die die Rolle der Mutter ersetzten, wurde versucht, den Vater mit ver-



Hey du, Opfer!“ - Szenenbild aus „LEA“

schiedenen Mitteln davon zu überzeugen, wie wichtig ein gemeinsames Abendessen in der Familie sei.

Als in der Familie ein (männlicher) Zuspielder die Rolle von Lea übernahm, kam die Frage auf, welche Rolle es spielt, dass Lea in dem Stück bzw. in der ersten Szene ein Mädchen ist und kein Leo, also ein Bursche. Lea als Mädchen erlebe wesentlich mehr Einschränkungen. Ein Bursche dürfe - so das Publikum - abends eher noch weggehen, denn Mädchen seien größeren Gefahren ausgesetzt. Diese Diskussion brachte also die tief verwurzelten patriarchalen Strukturen zum Vorschein, die die Rechte von Frauen unter dem Deckmantel ihrer eigenen Sicherheit beschneiden.

Ein weiteres viel diskutiertes Thema dieses Abends war die mediale Darstellung von Jugendlichen. Viele Zuspielden kritisierten die Berichterstattung in Bezug auf Jugendliche, die sich auf fast ausschließlich negative Schlagzeilen beschränke. Andere entgegneten, dass dies wohl mehr eine Frage der Zeitung wäre und andere Medien durchaus für eine differenziertere Darstellung sorgen würden. Ein Zuschauer gab zu bedenken, dass der Begriff „Jugendliche“ in der Boulevardpresse zumeist impliziere, dass es sich um Jugendliche mit

Migrationshintergrund handle. Dies schüre rassistisch motivierte Vorurteile in der Gesellschaft.

Was würden die jugendlichen Schauspieler_innen gerne in der Zeitung über sich lesen? Die Schauspieler_innen kritisierten die Verallgemeinerung, die mit dem Begriff „Jugendliche“ einhergehe: „Jugendliche sind genau wie Erwachsene nicht eine Gruppe, es gibt so viele Unterschiede.“ Eine Schauspielerin betonte deswegen, dass sie sich wünsche, dass auch positive Berichte über gute Leistungen von Jugendlichen in den Medien landen und sie dadurch mehr gesellschaftliche Anerkennung erhalten würden.

Ein zentrales Anliegen von vielen Forumtheater-Schaffenden ist es, in einen Dialog mit Menschen aus benachteiligten Gruppen zu kommen anstatt über sie zu sprechen - Raum für Selbstpräsentation statt Repräsentation zu schaffen. Und dennoch bemerkten wir, dass wir im Laufe des Abends immer wieder „über“ Jugendliche sprachen anstatt mit ihnen und auch Jugendliche aus dem Publikum sich wenig zu Wort meldeten. So achteten wir im Anschluss mehr darauf, die Wortmeldungen von den anwesenden Jugendlichen einzuholen, sie auch zu ermutigen auf die Bühne zu



„Was machen wir jetzt bloß?“ - Szenenbild im Park

kommen und eine Intervention auszuprobieren. Die letzte Intervention des Abends wurde dann tatsächlich auch von einem Jugendlichen (dem einzigen an diesem Abend) gespielt: Er ersetzte in der ersten Familienszene den Vater Jeff. Interessanterweise reproduzierte er die Unterdrückung, die vom Vater ausging und verstärkte diese sogar, indem er schon früher zu einer gewaltvollen Handlung als Lösung griff, als seine Tochter Maddie ihn nach einem neuen I-phone fragte.

3.3.2. Theateraufführung am Donnerstag, 24.05.2018

Hauptthema des zweiten Abends war Peer Pressure, was sich bereits in den Antworten auf die Frage, was der Grund dafür sein könnte, dass Lea ihre Probleme nicht teile, widerspiegelte: Es sei Leas Fehler, Cannabis zu rauchen und nicht leicht, einen Fehler einzugestehen. Zudem wurde sie von ihrer Freundin Evelyn unter Druck gesetzt, keinem etwas davon zu erzählen. Angesprochen wurde weiters, dass in unserer Gesellschaft die Frage „Wie geht es dir?“ nur selten ehrlich beantwortet werden würde und die Fragenden meistens auch keine ehrliche Antwort erwarten würden.

In einer ersten Intervention versuchte ein Zuspielder ein ehrliches Interesse an Lea zu zeigen, indem er

Blickkontakt herstellte und Lea erneut auf ihr Empfinden ansprach. Lea öffnete sich daraufhin zwar nicht, bemerkte aber, dass der Zuspielder sie ernst nahm. Diese Intervention verdeutlichte, welch großen Unterschied kleine Änderungen der Mimik, Gestik oder Körpersprache machen können.

Wie am Vorabend fragten wir das Publikum, was sie im Theaterstück am meisten berührt, welches Thema den größten Widerstand in ihnen erzeuge. Erneut wurde die Familiensituation, aber auch der Umgang der Polizei mit den Jugendlichen genannt. Es wurde darüber gesprochen, dass keiner Lea erkläre, was falsch an ihrem Verhalten, z.B. Marihuana zu konsumieren, sei. Sie wird von Polizei und Eltern immer wieder nur vor vollendete Tatsachen gestellt.

Peer Pressure ist der Druck von Gleichaltrigen etwas Bestimmtes zu tun. In mehreren Interventionen wurde geprobt, wie Jugendliche mit Freund_innen umgehen könnten, die Mobbing und Gruppenzwang ausüben. Die Interventionen kamen hier hauptsächlich von Erwachsenen, die selbst bezweifelten, dass Jugendliche in der Realität so handeln würden. Die Jugendlichen, die Gruppenzwang ausüben, so wurde diskutiert, hätten zumeist einen hohen Status in der Gruppe inne



„Alles in Ordnung bei dir, Lea?“ - Szenenbild aus „LEA“

und so fiel es den anderen Jugendlichen schwer ihr Verhalten zu kritisieren oder „Nein!“ zu sagen.

Auch die Rolle von Lehrer_innen in der Bekämpfung von Mobbing wurde thematisiert. Eine Zuspieldarstellerin brachte eine neue Frau Lernitz auf die Bühne, die, anstatt zu schimpfen, versuchte, die Jugendlichen positiv zu bestärken, ihre Talente zu fördern und sie darum zu bitten, das potenzielle Mobbingopfer doch zu unterstützen anstatt es auszugrenzen. In der folgenden Szene ließen sich Lea und ihre Freundin Evelyn auch tatsächlich auf ein Gespräch ein, taten dies jedoch nur, um der Lehrerin zu gehorchen.

Gegen Ende des Abends wurde aus dem Publikum die Frage gestellt, was das Forumtheaterstück „LEA“ mit „Demokratie“ zu tun habe. Diese Frage gaben wir an das Publikum zurück und bekamen folgende Antworten:

„Hier ist mehr Demokratie zu finden als in anderen Theatern, mehr Mitsprache, Mitgestaltung, und das Mitwirken an so einem Theater kann etwas ganz anderes bedeuten, das ist, glaub ich, eine gute Demokratieschule.“ Zuschauer

„Das Theaterstück LEA zeigt, dass jeder etwas verändern kann, jeder kleine Schritt ist Veränderung. Das ist Demokratie.“ Zuschauerin

An beiden Abenden gab es nach der Aufführung noch die Möglichkeit sich in kleiner Runde über die brennendsten Fragen und Gedanken zu dem vorangegangenen (oftmals doch sehr emotionalen und intensiven) Forum auszutauschen. Außerdem konnten die Zuschauer_innen weitere Gedanken, Anliegen oder Kritik auf Flipcharts festhalten. Dies waren die Kommentare, die am Meisten thematisiert wurden:

„Erwachsene als Problemgruppe thematisieren“

„Mehr Räume, in denen Jugendliche frei sein können – ohne Aufsicht! Und trotzdem mitbestimmen können“

„Den Raum Jugendlichen lassen: Das gleiche Event wie heute – nur ohne Erwachsene/Lehrkräfte etc.!!!“

3.4. Das Nachtreffen mit den Jugendlichen

Zwei Wochen nach den Aufführungen trafen wir uns mit den Jugendlichen nochmal um den gemeinsamen Prozess zu reflektieren und auch den Erfolg des Projekts zu feiern. Nach einer Stunde Tretbootfahren auf der Alten Donau, was sich die Jugendlichen gewünscht hatten, machten wir ein Picknick im Donaupark. In der gemeinsamen Reflexion kamen interessante Gespräche auf. An beiden Aufführungsabenden fragten uns unter anderem einige Mitarbeiter_innen von Jugendzentren an, das Stück auch bei ihnen zu spielen. Beinahe alle Schauspieler_innen äußerten den Wunsch, das Stück im Herbst weiter aufführen zu können. Eine Schauspielerin äußerte jedoch, dass ihre Eltern ihr nicht mehr erlauben würden weiterzumachen, da insbesondere ihre Mutter es nicht gerne sähe, wenn sie auf der Bühne stehe. Dies eröffnete unter den Jugendlichen eine Debatte darüber, was Jugendliche dürfen, inwieweit Eltern das Recht hätten, etwas zu erlauben und in welchen Fällen sich Jugendliche auch über den Wunsch ihrer Eltern hinwegsetzen sollten. Die Jugendlichen stimmten überein, dass Eltern nicht das Recht hätten, ein Hobby zu verbieten, das Spaß macht, Gutes tut und nicht gefährlich ist. Die Jugendlichen versuchten die Schauspielerin davon zu überzeugen, dass sie mit ihren Eltern nochmal reden solle und schlugen vor, dass sonst auch alle (inklusive wir) gemeinsam mit den Eltern reden könnten. In jedem Fall wollten die Jugendlichen ein unbegründetes „Nein!“ der Eltern nicht undiskutiert stehen lassen. Wir verabschiedeten uns von den Jugendlichen und sind seither in regelmäßigen Kontakt geblieben. Ob die Schauspielerin mit ihren Eltern geredet hat und wie wir dort weiter tun können, wird sich noch zeigen. In jedem Fall sind wir bemüht, den Jugendlichen weiterhin die Möglichkeit zu geben, Theaterspielen zu können und diese, falls es nicht in einem unserer Projekte möglich sein sollte, an andere Gruppen weiterzuvermitteln.

Im Folgenden werden wir Aspekte aus dem Probenprozess und den Aufführung theoretisch analysieren.

4. Analyse

4.1. Überlegungen zu den aufgetauchten Themen der Jugendlichen

Im Laufe des Gruppenprozesses und der Stückerarbeitung kamen unterschiedliche Themen auf, die die lebensweltliche Realität der Jugendlichen abbildete. Wir rechneten mit Themen wie das Leben in Österreich, Identität, Unterdrückung aufgrund von Rassismus und sozialer Ungleichheit. Tatsächlich standen Themen wie Mobbing und Peer Pressure, Gewalt in der Familie und die Frage nach „Was darf ich eigentlich als Jugendliche_r?“ sowie die Arbeitssuche im Vordergrund. Mit Hilfe von Paulo Freires Konzept der „generativen Themen“ ermöglichen diese interessante Rückschlussmöglichkeiten auf die alltäglichen Herausforderungen von Jugendlichen.

Jede Epoche besteht, laut Freire, aus einer komplexen Mischung aus Ideen, Konzepten, Hoffnungen, Zweifeln, Werten und Herausforderungen. Diese werden in den spezifischen Themen einer Epoche konkret repräsentiert (Freire 2005, 101). Die sogenannten „generativen Themen“ sind Themen dieser Epoche, die an die Lebenswelt von Menschen bzw. einer bestimmten Gruppe

anschlüssen und anhand derer kritisches Denken gelernt werden kann:

„(...) a critical analysis of a significant existential dimension makes possible a new, critical attitude towards the limit-situations. The perception and comprehension of reality are rectified and acquire new depth. When carried out with a methodology of conscientização the investigation of the generative theme contained in the minimum thematic universe (the generative themes in interaction) thus introduces or begins to introduce women and men to a critical form of thinking about their world“ (Freire 2005, 104).

Freire betont, dass „generative Themen“ nur in der Beziehung des Menschen zur Welt gefunden werden können. Um diese Themen zu erforschen, muss sowohl das Denken der betroffenen Menschen über die Realität, als auch die getätigten Aktionen in Bezug auf diese Realität in Betracht gezogen werden. Umso aktiver



Intervention einer Zuschauerspielerin

Menschen sich auf eine bewusste Erkundung der eigenen Themen einlassen, desto tiefer kann ein kritisches Bewusstsein von Realität entstehen (Freire 2005, 106).

In „Crossing Borders“ nutzten wir Theatermethoden, um Themen, die die Jugendlichen betrafen, zu erarbeiten. Interessanterweise kam in den ersten Proben schnell vor allem das Thema Arbeitsmarkt und Jobsuche auf. Dies betraf insbesondere zu Beginn der Proben die Jugendlichen immens, da einige noch nicht wussten, ob sie eine Lehrstelle bekommen würden. Umso länger wir uns mit den Methoden beschäftigten, desto mehr verlor das „offensichtliche“ Thema der Lehrstellensuche an Relevanz und es traten (aus unserer Sicht) persönlichere Probleme wie Mobbing und vor allem die gewaltvolle Situation in der Familie, die vorrangig und durchgängig Thema war, auf. Die Frage „Wie frei sind wir als Jugendliche?“ spiegelte sich nicht nur in der Familiensituation wider (Lea darf nicht mehr raus), sondern auch in der Szene mit den Drogen: Ab wann ist Drogenkonsum gefährlich, wann gilt es ihn zu verhindern und wann ist es ein „normales“ Ausprobieren in einer Gesellschaft, die den Drogenkonsum (z.B. Alkoholkonsum) vorlebt.

In den Prozess brachten wir vorerst Themen mit ein. Durch die Erfahrung, dass wir schließlich andere (für uns unerwartete) Themen mit den Jugendlichen bearbeiteten, können wir Freires Idee des kritischen Lernens anhand eigener „generativer Themen“ bestätigen. Nur durch den Weg über die Themen der Jugendlichen selbst, konnten wir in einem gemeinsamen Lernprozess uns kritisch mit der eigenen Lebensrealität auseinandersetzen. Um es mit den Worten Freires zu sagen:

„the program content of the problem-posing method - dialogical par excellence - is constituted and organized by the students' view of the world, where their own generative themes are found. The content thus constantly expands and renews itself“ (Freire 2005, 109).

Nicht nur kritisches Lernen durch generative Themen der Jugendlichen wurde im Theaterprozess ermöglicht. Tatsächlich baut der Prozess, unserer Meinung nach, auf der Standpunkttheorie auf. Einige wichtige Vertreterinnen dieses epistemologischen Ansatzes sind unter anderem Patricia Hill Collins, Sandra Harding und Donna Haraway. Diese gehen davon aus, dass Wissen sozial situiert ist, marginalisierte Gruppen eine Position einnehmen, die es ihnen ermöglicht, Fragen

über Sachverhalte zu stellen, die Nicht-marginalisierte nicht wahrnehmen und dass Forschung, insbesondere jene, die sich auf Machtbeziehungen fokussiert, auf der Grundlage der Leben von marginalisierten Gruppen aufbauen sollte (vgl. Harding 1991). Ein Standpunkt ist hierbei keine reine Perspektive, die auf dem Fakt beruht, einer marginalisierten Position in der Gesellschaft anzugehören. Standpunkte werden durch die Erfahrung kollektiver politischer Prozesse geschaffen, die, laut Harding, sowohl Wissenschaft, als auch Politik miteinander vereinen:

“Only through such struggles can we begin to see beneath the appearances created by an unjust social order to the reality of how this social order is in fact constructed and maintained. This need for struggle emphasizes the fact that a feminist standpoint is not something that anyone can have simply by claiming it. It is an achievement. A standpoint differs in this respect from a perspective, which anyone can have simply by ‘opening one’s eyes’” (Harding 1991, 127).

Hill Collins (2000), die eine Standpunkttheorie aus Sicht Schwarzer Feministinnen entwickelte, ergänzt, dass die Einnahme eines Standpunkts die Macht gibt, Kontrolle und Wissen über das eigene Leben zu gewinnen. Dadurch werden marginalisierte Personen (und Gruppen) zu wissenden Subjekten, statt Objekte zu sein, die durch andere erforscht werden (vgl. Hill Collins 2000).

Das Projekt „Crossing Borders“ kann somit als ein Beispiel für eine standpunkttheoretische Auseinandersetzung gelten: Zum Einen wird das entwickelte Stück nur aus der Perspektive von Jugendlichen gezeigt. Sie werden zu Protagonist_innen – ihre Wahrheit auf die Wirklichkeit, ihre generativen Themen, stehen im Mittelpunkt. Im Forum ging es darum, die Situation von Lea, der jugendlichen Protagonistin, zu verändern, auch wenn andere Rollen im Stück gesellschaftlich marginalisierte Positionen einnehmen (z.B.: die Mutter, die dem Ehemann dient). Bei der Erarbeitung des Stücks wurde dennoch auf die Komplexität der anderen Charaktere geachtet. Gemeinsam stellten wir uns die Frage: Warum handelt der Vater so? Was bewegt ihn? Was sind seine Ängste, seine Sorgen? Dadurch konnten wir aus der Sicht der Jugendlichen ein komplexes (und empathisches) Bild ihrer Realität und den darin vorkommenden Charakteren schaffen. Wie das Theater



Intervention einer Zuschauerspielerin

der Unterdrückten, so betont auch die Standpunkttheorie die Wichtigkeit, die Position der Unterdrückten einzunehmen und deren Wissen in der Schaffung einer gerechteren Welt mit einzubeziehen. Dies ist einerseits notwendig, um Unterdrückungen überhaupt erst aufzudecken und schließlich aufzulösen. Andererseits haben unterdrückte Gruppen ein einzigartiges Wissen, das auf ihrer gesellschaftlichen Position beruht: sie kennen sowohl die Funktionen der Gesellschaft, in der sie sich ein- (und unter-)ordnen müssen, als auch die Bedürfnisse der eigenen Gruppe. Dieses Wissen bietet ein transformatives Potential der Gesellschaftsveränderung.

In Bezug auf die aufkommenden Themen der Jugendlichen möchten wir noch einen interessanten Aspekt herausgreifen: Mobbing und Peer Pressure waren in der Stückentwicklung zentrale Themen, die die Jugendlichen thematisieren und verändern wollten. Gleichzeitig fand innerhalb der Gruppe eine Art des Ausschlusses statt, der Mobbing ähnelte, und schließlich dazu führte, dass ein Mitglied die Gruppe verlies (s. Kapitel 3.2.). Dieser Gegensatz von Reden und Handeln erinnert an das sozialpsychologische Phänomen der „kognitiven Dissonanz“ nach Festinger (1957). Kognitionen sind Wahrnehmungen, Gedanken, Meinungen,

Einstellungen, Wünsche oder Absichten. Die kognitive Dissonanz entsteht, wenn Einstellungen und eigenes Verhalten zu einem gewissen Thema unvereinbar sind, bzw. die Kognition sich nicht mit der Wahrnehmung der eigenen Handlung deckt. Um mit der kognitiven Dissonanz umzugehen werden von Personen verschiedene Strategien angewendet, um die entsprechenden Kognitionen miteinander vereinbar zu machen. Dies können beispielsweise Verhaltensveränderungen oder Einstellungsänderungen (z.B.: Rechtfertigungen oder Leugnen) sein (Stangl 2018). Diese Strategien nahmen wir zuerst auch bei einigen der Jugendlichen wahr: sie empörten sich innerhalb der Stückentwicklung über Mobbing, Ausschluss etc. und leugneten gleichzeitig, dass einige ihrer eigenen Handlungen auch als Mobbing wahrgenommen werden konnte. Uns als Probenleitende war es besonders wichtig, dass die Jugendlichen ihr eigenes Verhalten wahrnehmen und richtig einordnen konnten. Der Raum innerhalb der Proben bot eine kleine Abbildung der gesellschaftlichen Strukturen und wir stellten uns die Frage, wie wir – wenn es im kleinen Rahmen nicht möglich sein sollte – gesamtgesellschaftlich etwas verändern können. Wir entschieden uns, ehrliche Gespräche zu führen, unsere Gefühle und Schwierigkeiten mit der Situation in der Gruppe zu teilen und so einen Rahmen zu schaffen, in dem ehrlich

Fehler eingestanden werden können. Dieser Prozess zog sich bis zum klärenden Gespräch (s. Kapitel 3.2.2.), in dem dies dann tatsächlich möglich wurde, über einige Proben, hin. Anhand des Themas „Mobbing“, das mit den Theatermethoden aufkam, konnten wir gemeinsam mit den Jugendlichen eigenes Verhalten reflektieren, ehrliche Entschuldigungen ermöglichen und Empathie fördern.

4.2. Crossing Borders als Lernort der Demokratie

Schon im Projektdesign wurde dem Projekt Crossing Borders ein sehr republikanischer Demokratiebegriff zugrunde gelegt. „Beteiligung, Mitbestimmung, Inklusion, Teilhabe, nachhaltige Debatte sowie die Verteidigung und den Ausbau von Grundwerten“ (Zitat Projektdesign) waren die Definitionsmerkmale von Demokratie. Diese Begriffe weisen darauf hin, dass Bürger_innenschaft nicht nur mit Rechten, sondern auch mit Pflichten verbunden sind (Isin/Turner 2002: 2). Es handelt sich bei der Demokratie um eine Beziehung zwischen dem Staat und seinen Bürger_innen (Schaffar 2014: 2) und nicht bloß um einen Status als Bürger_in, den man eben hat oder nicht (Isin/Turner 2002: 2). Einer republikanischen Auffassung von Bürger_innenschaft liegt die Annahme zugrunde, dass es

zu den Pflichten der Bürger_innen gehört, sich diese zu verdienen. Erst durch die aktive Einforderung von Minderheitenrechten oder in unserem Fall Rechten von Kindern und Jugendlichen z.B. in sozialen Kämpfen (oder Theaterprojekten) bekommen diese einen Wert und die betreffenden Personen werden zu Bürger_innen (selbst wenn sie formal kein Bürger_innenrecht durch Wahlen besitzen, sei es, weil sie noch minderjährig sind oder eine andere Nationalität haben als in unserem Fall die österreichische, ibid. 3f.)

In vielerlei Hinsicht kann Crossing Borders also als empirisches Material für die Forschungsfrage dienen, was Mitbestimmung, Beteiligung, Teilhabe und nachhaltige Debatte für bildungsferne Schichten bedeuten und wie sie gestärkt werden können.

Für die UNICEF hat der Soziologe Roger Hart 1992 ein Standardwerk zur Kinder- und Jugendpartizipation veröffentlicht (Hart 1992). Darin wird die Partizipation von Kindern als notwendig für eine nachhaltige Erreichung von Kinderrechten bezeichnet (ebd.: 3). Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen von Kindern müsse geübt werden, obwohl Kinder von vornherein für sich selbst sprechen können (ebd.: 4). Dieser Ansicht entspricht das zentrale Modell, das Hart aus seiner



Intervention einer ZuschauerspielerIn

Untersuchung entwickelt: die „ladder of participation“ (ebd.: 8). In Jugendprojekten gibt es demzufolge acht Grade der Partizipation.

Die drei ersten Kategorien Manipulation (Jugendliche werden von Erwachsenen für einen Zweck verwendet, der nicht der ihre ist), Dekoration (ein Projekt schmückt sich mit der Teilnahme von Jugendlichen) und Tokenismus (ein_e Jugendliche_r darf am Konferenztisch sitzen, hat aber nichts zu entscheiden) müssen eigentlich als Nicht-Partizipation gelten (ebd.: 9f.). Die erste partizipative Form von Projekten nach Hart sind „assigned but informed“, das heißt, die Kinder haben zwar eine begrenzte, aber wichtige Rolle innerhalb eines Projekts, sie sind sich darüber und über die Ziele des Projekts aber im Klaren und wissen, wer warum über ihre Rolle im Projekt entschieden hat und machen freiwillig mit (ebd.: 11). Damit sind auch Harts Grundbedingungen für partizipative Jugendprojekte benannt, die sich in den folgenden Stufen der Leiter noch ausbauen lassen. Die fünfte Stufe sind „consulted and informed“ Projekte, bei denen Kinder/Jugendliche als ernst genommene Berater_innen für Projekte von Erwachsenen fungieren. „Adult initiated, shared decisions with children“ ist die sechste Stufe der Partizipationsleiter, bei denen Erwachsene Projekte anfangen und initiieren, wichtige Entscheidungen aber in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen getroffen werden (ebd.: 12). Die nächste Stufe, bei der Jugendliche selbst Projekte initiieren, durchführen und alle Entscheidungen treffen, gehen in unserer heutigen Zeit fast ins Utopische, denn fast immer mischen sich Erwachsene ein, oder es mangelt an der Fähigkeit, Projektideen von Kindern und Jugendlichen zuzuhören (ebd.: 14). An der höchsten Stelle der Leiter (8) stehen aber Projekte, die „child initiated, shared decisions with adults“ sind. Es mag zunächst überraschend klingen, dass Projekte, in denen Erwachsene mitentscheiden dürfen, höher gewertet werden als Projekte ganz ohne Erwachsenenbeteiligung. Aber der Unterschied und der Mehrwert zu den vorherigen Projekten wird dann klar, wenn wir Harts Vorstellung der idealen Rolle von Erwachsenen in solchen Projekten lesen: „‘Animator’ is the term used in some countries to describe the kind of professional who knows how to give life to the potential in young people.“ (ebd.)

Wo ist nun das Projekt „Crossing Borders“ innerhalb dieses Schemas anzusiedeln? Unser Projekt haben wir als Erwachsene (auch wenn wir als Projektleitung nach den Kriterien der EU immer noch Jugendliche, nämlich unter 30 Jahren, sind) initiiert, d.h. „Crossing Borders“

ist weder auf Stufe sieben noch auf Stufe acht der Partizipationsleiter anzusiedeln. Trotzdem haben wir innerhalb des Projektes in vielen Fällen versucht, im Sinne Harts als Animator_innen zu wirken.

Wir glauben, dass das Projekt zwar von uns initiiert war, aber wir in möglichst vielen Punkten die Jugendlichen um ihre Meinung gefragt haben, wenn es um wichtige Projektentscheidungen ging. So wurde der Flyer für die Aufführung unter ihrer tatkräftigen Mithilfe designt, die Themen, die das Projekt letztendlich aufgegriffen hat, waren die Themen der Jugendlichen, die Eintrittspreise haben wir in Abstimmung mit den Jugendlichen festgelegt.

Dennoch gab es auch noch viel Verbesserungspotential: Das Projektbudget (Wer soll wie viel mit dem Projekt verdienen?), der gesamte Projektvorlauf sowie die Wahl des Überthemas Demokratie waren unsere Entscheidungen bzw. Ideen, die Abende moderierten wir als Erwachsene und nicht die Jugendlichen selbst. Viele dieser Punkte waren wie so oft mangelnden Ressourcen geschuldet, von denen die erste Zeit war. Letztendlich war unser Projekt wohl irgendwo zwischen den Stufen vier (assigned but informed), fünf (consulted and informed) und sechs (adult-initiated, shared decisions with youth) angesiedelt. In manchen Teilen waren die Jugendlichen eher beratend, in manchen überließen wir mehr tatsächliche Entscheidungsmacht.

Auf den Theaterprozess als Forschungsprozess bezogen haben wir Forscher_innen uns als demokratische Teilnehmer_innen des Projekts verstanden, wie es PAR als Forschungsmethode vorschlägt. Mit unseren Kenntnissen über das größere Ganze (und z.B. Theaterpädagogik) assistierten wir dem Forschungsprozess der Jugendlichen (ebd.: 16).

Hart betont selbst, dass mit der Stufe der Leiter keine Wertung von Jugendprojekten impliziert wird: „The ladder of participation [...] is useful for helping one think about the design of children’s participation, but it should not be considered as a simple measuring stick of the quality of any programme.“ (ebd.: 11) Dennoch wirkt seine Leiter natürlich stark so, als ginge es um ein Modell gesellschaftlichen Fortschritts mit wachsender Partizipation.

Zwar mag es in manchen Fällen hilfreich sein, die Jugendpartizipation an bestimmten Indikatoren der Beteiligung zu messen, wie das Hart vorschlägt. Trotz-

dem stellt sich die Frage, ob eine größere Partizipation automatisch auch mehr kritisches Bewusstsein von Jugendlichen bedeutet. Stellt nicht also ein Projekt, in dem Jugendliche auf besondere Weise kritisch zu denken lernen, einen größeren Gewinn für deren Engagement und deren Teilhabe im Gemeinwesen dar als ein besonders partizipatives, das sie aber vom Weltbegreifen abhält, da sie nur in eigenen Perspektiven verwickelt sind?

Hier kann der Bildungsbegriff von Paulo Freire helfen, um beides zu verknüpfen. Dialogische Bildung ist Bildung, die das Verhältnis von Schüler_innen und Lehrenden (in diesem Theaterprojekt waren wir die Theaterpädagog_innen) nicht gänzlich auflöst, sondern transformiert. Freire sagt, es sei vermessen zu glauben, die letztliche Macht der Lehrenden werde automatisch durch mehr Teilhabe oder dadurch, dass man sich Facilitator und nicht mehr Lehrende nennt, aufgelöst (Freire/Macedo 1995: 378). Kritische Erziehung muss also nach Freire im Bewusstsein der eigenen Machtposition getätigt werden, also sie zum Thema machen. Ein_e Lehrende_r, der_die versucht, die eigene Macht aus den Händen zu geben, nimmt letztlich die Verantwortung für das eigene Erziehungsziel nicht in die Hand.

Unser Ziel mit dem Projekt war es von Anfang an, ein Forumtheaterstück mit Jugendlichen zu machen, und sie damit durch einen anspruchsvollen Prozess (sowohl geistig als auch körperlich) zu führen, der es sich zur Aufgabe machte, kritisches Denken über die eigene Lebenswelt der Jugendlichen zu erreichen. Diesen Prozess so zu leiten und überhaupt zu entwerfen, wie wir es vorhatten und taten, wäre den Jugendlichen vor dem Projektbeginn vollkommen unmöglich gewesen. Teil der Rolle der Lehrenden kann es nach Freire aber durchaus sein, die Schüler_innen in das Planen von Prozessen einzubinden, mehr Partizipation zu ermöglichen, denn ein kritisches Bewusstsein über den Ablauf von Prozessen ist ebenfalls Teil eines kritischen Bewusstseins (ebd.: 379). Gedanken hin zu mehr Partizipation von Jugendlichen im Projektdesign sind also durchaus lohnenswert.

Bei der Frage, inwiefern Mitbestimmung und Teilhabe von bildungsfernen Schichten durch das Projekt gestärkt werden kann, spielt also nicht nur das Projektdesign eine Rolle, sondern kommt auch den tatsächlichen Bildungsprozessen eine wichtige Rolle zu. Die Literatur zu kritischer Bürger_innenerziehung ist weit gefächert und deswegen werden wir hier nur einige wenige Punkte herausgreifen, die wir für essentiell halten.

Brand (2010: 6) weist als Politikwissenschaftler zurecht darauf hin, dass sich unsere Demokratie immer mehr zu einer Expert_innendemokratie entwickelt, in der „normale“ Menschen immer weniger zu sagen haben bzw. „inwieweit demokratische Apathie von unten hegemonial, also breit akzeptiert ist“ (ebd.: 7). Umso wichtiger ist die Beteiligung von bildungsfernen Schichten als republikanische Bürger_innen, die sich in unserem Forumtheaterprojekt den Raum genommen haben, selbst Themen zu setzen und diese mit ihren unmittelbaren Autoritäten (z.B. Lehrer_innen an der Schule) zu verhandeln. Demokratie existiert nach Brand nicht als solche, sondern nur Demokratisierung als „emanzipatorische Forderung, als uneingelöstes Versprechen, als Lebenspraxis und Begehren“ (ebd.). Die Auseinandersetzung rund um die Beteiligung von Jugendlichen während der Aufführung am ersten Abend zeigt die Dringlichkeit dieses Plädoyers.

Ziel politischer Bildung (und eine solche schreiben wir uns mit unserem lebensweltlichen Ansatz auf die Fahnen) sollte es nach Brand sein, Komplexitäten der Weltgesellschaft zum Thema zu machen ohne Lernende zwar reflektiert aber handlungsunfähig zurückzulassen (ebd.: 11).¹ Kritische Bürger_innenerziehung bedeutet, sich mit „complexity, uncertainty, ambivalence, multiplicity“ (Andreotti 2011: 192) zu befassen. Ähnlich den Grundsätzen des kritischen Globalen Lernens schufen wir in den Proben und während der Aufführungen „safe spaces for dissensus“, die einen nicht zwanghaften Raum für Selbstveränderung und Selbstreflexion eröffneten (ebd.: 192f.). Nichts ist demokratischer als Austragen von Streit und Konflikten!

Alle politische Bildung hat das Ziel bei den Lernenden epistemologische Neugier hervorzurufen. Epistemological curiosity “help[s] students gain a rigorous understanding of their historical location so they can turn this understanding into knowledge, thus transcending and universalizing it” (Freire/Macedo 1995: 385)², meint also einen Zustand, in dem einerseits das Weiter-

¹ Auf Brands Ausführungen zu neoliberaler Bildungspolitik und der Einbettung des Polytechnikums als Teil eines zergliederten und nicht chancengleichen Bildungssystems kann hier nicht eingegangen werden (und wurde es auch im Projekt „Crossing Borders“ nicht), genauso wenig auf seine wichtigen Hinweise, wie Bildung neoliberal-herrschaftliche Prozesse zum Thema machen kann (s. Brand 2010)

² Und steht so im Gegensatz zur sogenannten „bankers’ education“, die Neugier „anästhesiert“ (Clark/Seider 2017: 125)

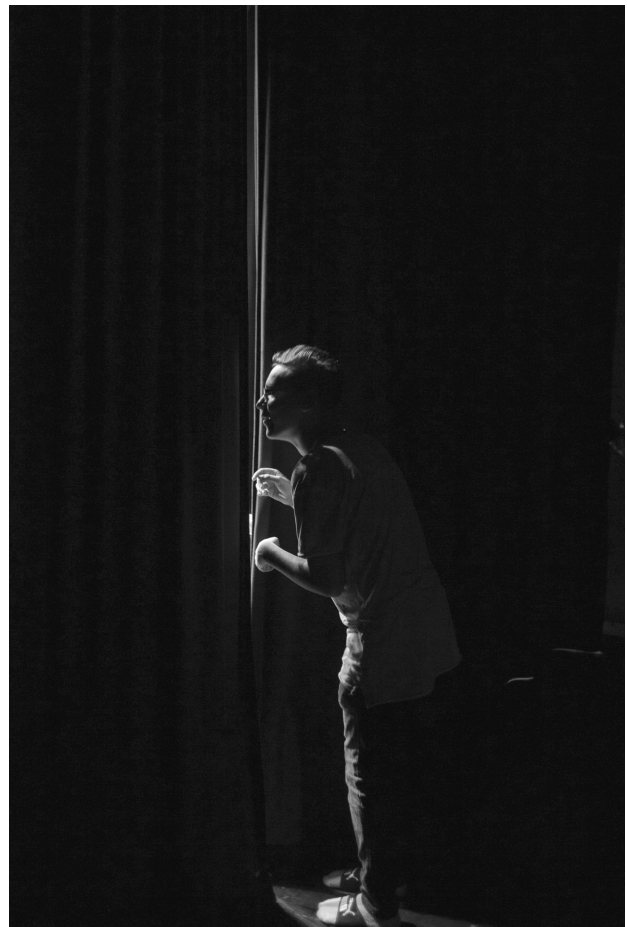
lernen aus Eigenmotivation passiert und das im weiteren Verlauf ein Bürger_in-Werden bedingt. Andererseits ist damit unmittelbar auch gemeint, dass Lernende (besonders marginalisierte Jugendliche) „understand and take action against systems of oppression“ (Clark/Seider 2017: 125).

Die Forumtheateraufführungen, aber auch der Prozess hin zu Szenen haben in den Jugendlichen immer wieder neue Fragen hinsichtlich der Verfasstheit unserer Gesellschaft hervorgerufen: Warum handelt meine Mutter/mein Vater so? Warum lässt sie mich abends nicht mehr auf die Straße? Welche Gründe gibt es für häusliche Gewalt? Da die Themen, die wir bearbeiteten, direkt aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammten (generative Themen, s.o.), kam das Interesse für neue Zusammenhänge ganz von allein. Dies hatte eben auch unmittelbar mit Demokratie selbst zu tun, mit der Mitbestimmung zu Hause oder Zivilcourage gegen Mobbing als demokratische Handlung. Das sind nur einige Beispiele aus unserem Prozess, die verdeutlichen, was Jugendliche aus bildungsfernen Schichten unter Demokratie verstehen.³

Eine spannende Theorie aus der neueren Freire-Forschung besagt, dass die von ihm so genannte „epistemological curiosity“ eigentlich durch eine „aesthetic curiosity“ ersetzt werden solle. Mit Rancière wird argumentiert, dass eine genuine Neugier im Mensch-Welt Verhältnis eigentlich durch Wahrnehmungsverschiebungen hervorgerufen wird (Lewis 2012: 28). Theatrale Prozesse eignen sich demzufolge besonders, um kritische Bürger_innen heranzuziehen. An dieser Stelle soll auch noch einmal auf den besonders demokratischen Charakter des Forumtheaters als theatrale Form verwiesen werden, den auch unsere Zuschauer_innen hervorhoben (s.o.): die Interaktion mit allen im Publikum, Mitbeteiligung und Engagement auf der Bühne spiegeln republikanisches, engagiertes Bürger_innentum wider.

Beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Herrschaftsmechanismen wir mit den Jugendlichen und

³ Kritisch ist an diesem Punkt nochmals anzumerken, dass die zu beforschenden Probleme im Workshop zwar von den Jugendlichen selbst gewählt wurden (Kriterien nach Hart 1992: 16), das Forschungsdesign haben wir als erwachsene Leitung des Projekts aber selbst geschrieben und auch das Thema Demokratie, mit dem wir die Jugendlichen konfrontierten, haben wir festgelegt. Nur die Ausdeutung des Themas innerhalb unseres Rahmens blieb den Jugendlichen überlassen.



Neugierige Blicke von hinter dem Vorhang – Crossing Borders

in unserem Forumtheater verhandelt haben, kann es scheinen, als hätten wir sowohl Unterdrückung durch Rassialisierung als auch durch Klasse vollkommen außer Acht gelassen. Patriarchat wurde zwar innerhalb der Familie in den Aufführungen thematisiert, aber es war nicht das selbst gewählte Thema der Jugendlichen. Dies allerdings ist, wie oben von uns selbst ausgeführt, zentraler Bestandteil kritischer politischer Bildungsarbeit. Wäre es unsere Aufgabe als kritische Bildner_innen gewesen, diese ja durchaus bestehenden Mechanismen zum Thema zu machen, um ein möglichst breites und tiefgehendes Bild der Wirklichkeit gemeinsam mit den Jugendlichen zu entwerfen? Die Jugendlichen waren sich ihrer Diskriminierung durch Rassialisierung und Klasse durchaus bewusst, was sich am Anfang des Prozesses zeigte, als sie die massenhafte Ablehnung migrantischer Bewerber_innen für Stellen thematisierten, nur weil diese Ausländer_innen seien. Sie entschieden sich allerdings für ein anderes Thema, bei dem wir durch direktes Thematisieren umso stärker bewirkten, dass Herrschaftsmechanismen bewusst und spürbar wurden.

Denn in der obigen Diskussion lassen wir freilich einen Unterdrückungsmechanismus außer Acht, der auch in breiteren Debatten oft vernachlässigt wird, und dessen wir uns auch erst relativ spät, nämlich bei der Forumtheateraufführung in der Schule in seiner ganzen Schärfe bewusst wurden: Die Unterdrückung der Jugend als Gruppe. Zwar fragte eine_r unserer Schauspieler_innen während der Aufführung, warum nicht einmal über Erwachsene als Gruppe geredet würde und nicht nur über Jugendliche, und dass Jugendliche auch einfach Menschen seien. Dennoch lässt sich eine Benachteiligung von Jugendlichen und Jungen in unserer Gesellschaft nicht wegdiskutieren.

Adultismus (ergo die Unterdrückung der Jungen in der Gesellschaft durch Ältere, eine Form von Ageism) ist als Unterdrückungsform erst vor kurzem in die sozialwissenschaftliche Debatte um soziale Gerechtigkeit und politische Bildung eingeflossen (vgl. DeJong/Love: 489f.). In unserem Projekt kommt sie auf unterschiedlichen Ebenen vor: Als internalisierte Unterdrückung, wenn Jugendliche erst im Laufe des Projektes lernen müssen, dass sie über ihr eigenes Leben entscheiden können. Als interpersonale Unterdrückung, wenn es um die (Mitbestimmungs-)Rechte von Jugendlichen innerhalb ihrer Familien geht (Wie lange darf ich abends

raus?). Als institutionelle Unterdrückung, wenn es darum geht, wieviel Raum sich Jugendliche in öffentlichen Forumtheateraufführungen im Vergleich zu Erwachsenen nehmen (zu den Ebenen der Jugendunterdrückung s. ebd.: 490).

Jugendunterdrückung ist "the systematic subordination of younger people as a targeted group, who have relatively little opportunity to exercise social power . . . through restricted access to the goods, services, and privileges of society, and denial of access to participation in the economic and political life of society" (DeJong/Love 2013: 536 in dies. 2014: 490). Sowohl Stereotype gegenüber Jugendlichen, die in unserem Stück verarbeitet wurden, als auch die Ideologie der Überlegenheit von Erwachsenen (die ihnen z.B. ein Wahlrecht sichert oder Alkoholkonsum erlaubt) sichern diesen Zustand ab. DeJong/Love (2014: 495) gehen sogar noch weiter und behaupten, dass die Vorstellung von Kindheit konstruiert ist und nur die Macht von Älteren absichert, was verhindert, dass Jugendliche wie unser_e Schauspieler_in sich wünscht (s.o.) „einfach nur Menschen sein“ können. Sie (ebd.: 502) schlagen Jugendunterdrückung weiters als generatives Thema kritischer politischer Bildung nach Freire vor, was in unserem Projekt definitiv der Fall war. Sie weisen



Push-and-Pull-Übung während Publikumsaufwärmen

darüber hinaus auf die scheinbare Selbstverständlichkeit hin, dass Erwachsene nicht ohne Jugendliche gegen Jugendunterdrückung kämpfen können (ebd.: 503), was uns wieder zu Fragen der Partizipation von Jugendlichen führt (s. Beginn des Kapitels).

In unserem Projekt bekommt Jugendunterdrückung zusätzlich aber noch eine intersektionale Komponente: Hart schreibt in Bezug auf Kinder und Jugendliche aus dem Globalen Süden (Hart 1992: 30), inwiefern von Kindern/Jugendlichen in schwierigen Umständen, die teilweise ums Überleben kämpfen, erwartet werden könne, dass sie selbst Projekte initiieren, planen und durchführen. Zwar ist bei uns in Österreich die Situation bei weitem nicht so wie in Ländern des Südens, aber auch wir haben erlebt, dass Überlebensfunktionen (ergo Reproduktionsarbeit) immer vor dem Projekt stehen mussten. So hat eine Teilnehmerin das Projekt verlassen, weil sie sich fortan nachmittags um ihren kleinen Bruder kümmern musste, der plötzlich unbetreut geworden ist. Das wäre in reicheren Gesellschaftsschichten/Klassen so nicht vorgekommen. In „Crossing Borders“ ging es darum, dass marginalisierte Jugendliche eine Stimme bekommen. Im Projektdesign haben wir also Herrschaftsstrukturen wie Rassismus, Kolonialismus und Klasse durchaus mitgedacht. Wichtigstes Ergebnis der Aufführungen war dann auch vor allem eins: Die Marginalisierten wollen vor allem als eins gesehen werden: als ganz normale Jugendliche. Dies kann als enormer Befreiungsakt interpretiert werden. Der große Effekt, den die Beschäftigung mit dem Thema Mitbestimmung bei den Jugendlichen hatte, zeigen auch die Diskussionen während des Nachtreffens rund um die Frage, ob die Eltern unserer Schauspieler:innen verbieten könnten, wieder aufzutreten.

Politik zu machen und sich dafür zu interessieren ist somit keine Beschäftigung nur von Erwachsenen, sondern auch von Jugendlichen. Aktuelle Initiativen der Einbindung von Jugendlichen in die Politik (wie das Structured Dialogue Programm der Europäischen Union, das in vielen anderen Hinsichten als Best Practice gesehen werden kann⁴) schaffen es meist nicht, auch marginalisierte Jugendliche zu erreichen, wie wir das mit unserem Projekt versucht haben. Außerdem legen sie den Projekten einen Politikbegriff zugrunde, der sehr staatsfokussiert ist und auf formelle Demokratie beschränkt ist. Allerdings schaffen es solche Program-

me viel besser als wir, Jugendliche auch in Dialog mit wirklichen Entscheidungsträger:innen zu bringen. Wir haben zwar versucht Bezirkspolitiker:innen, Jugendpolitiker:innen sowie die Parteijugendlichen der großen Parteien Österreichs als Gäste unserer Veranstaltung zu gewinnen, allerdings nahm trotz häufig bekundetem Interesse nur die Vorsitzende der Kulturkommission Neubau, Frau Ursula Berner, diese Einladung an. In Vorgesprächen kam bei der Mitbestimmung von Jugendlichen im Bezirk als erstes das Thema „Gestaltung des öffentlichen Raums“ auf. Dass auch das persönliche hochpolitisch ist und unser Alltagsleben von Herrschaft durchsetzt, hat in einer solchen Demokratie und Politikvorstellung wohl keinen Platz. Im Kontext von Jugendunterdrückung/Adulthood ist zu vermuten, dass Anfragen und Forderungen von Erwachsenen von Politiker:innen eher gehört und ernst genommen werden, als jene von Jugendlichen.

Im nächsten Teilkapitel beschäftigen wir uns damit, wie sich räumliche Strukturen auf Jugendunterdrückung auswirken und gehen damit auf ein ganz spezifisches Beispiel in einem weiten Feld genauer ein.

4.3. Räumlichkeiten und ihre Wirkungen

Beide Forumtheateraufführungen von „LEA“ fanden in unterschiedlichen Räumlichkeiten statt: in der Schule und im Theater. Interessanterweise beeinflussten die verschiedenen Räume die Wirkung des Stückes, die ausgehandelten Themen als auch wie sich Zuschauer:innen und Schauspieler:innen verhielten. Wie stark Macht in physischen Räumen verankert ist, wurde im Laufe beider Abende spürbar. Bourdieu beispielsweise unterscheidet zwischen physischem Raum und Sozialraum: Während der physische Raum durch die „wechselseitige Äußerlichkeit der Teile“, die sich in dem Raum befinden, definiert wird, so ist der Sozialraum durch eine Unterscheidung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen, die sich in ihm bewegen, bestimmt (Bourdieu 1998, 18). Die Struktur des Sozialraums wird auch im physischen Raum sichtbar und die Position eines Akteurs im Sozialraum spiegelt sich in der Platzierung im physischen Raum wider:

„So bringt sich die Struktur des Sozialraums in den verschiedensten Kontexten in Gestalt räumlicher Oppositionen zum Ausdruck, wobei der bewohnte (bzw. angeeignete) Raum wie eine Art spontane Symbolisierung des Sozialraums

⁴ Weitere Informationen für Österreich finden sich unter: <http://www.strukturierter-dialog.at/>

funktioniert. In einer hierarchisierten Gesellschaft gibt es keinen Raum, der nicht hierarchisiert wäre und nicht Hierarchien und soziale Abstände zum Ausdruck brächte“ (Bourdieu 1998, 18).

Machtstrukturen des sozialen Raums werden also auch im physischen Raum sichtbar. Diese haben, so Bourdieu, somit auch Einfluss auf die Gedankenstrukturen der Personen, die sich in dem Raum befinden. Durch die wiederholte Erfahrung der räumlichen Distanz (im Sozialraum als auch im physischen Raum durch beispielsweise Logenplätze im Theater) wird die Hierarchisierung der Gesellschaft automatisch mitgelernt. Der Raum wird zu dem Ort, an dem sich Macht manifestiert, auch wenn dies teilweise unbemerkt bleibt (Bourdieu 1998, 21). Kommt man in einen Raum, dem man normalerweise nicht angehört, so müssen die Bedingungen erfüllt werden, die für diesen Raum herrschen, um nicht aufzufallen bzw. sich deplaziert zu fühlen (Bourdieu 1998, 24). In unserem Kontext wäre das beispielsweise, dass man sich anders kleidet und verhält, wenn man ins Theater oder in die Aula einer Schule geht. Oder auch, dass die Jugendlichen eine besondere Ehrfurcht hatten, in einem „echten“ Theater zu spielen.

Die im Raum eingeschriebenen strukturellen Machtverhältnisse wurden insbesondere im Lehrer_innen-Schüler_innenverhältnis sichtbar. So äußerten die Schauspieler_innen, dass es sie mehr herausfordere in der Schule zu spielen – einem Ort, in dem sie beobachtet, benotet, erzogen werden (vgl. Illich 2003, 18) – als im Theater, auch wenn das Theater gleichzeitig mehr „Niveau“ von ihnen abverlange. Auf der Seite der Lehrer_innen war deutlich spürbar, dass es für sie entspannender war, den Abend im Theater zu genießen als den in der Schule, in der sie normalerweise als Autorität auftreten sollten und auch unter Beobachtung sowohl der Schüler_innen, als auch der Direktorin standen. Der Flipchart-Vorschlag am Ende des ersten Abends, den gleichen Abend ohne Lehrer_innen und nur für Jugendliche zu gestalten, basiert, so unsere Vermutung, sowohl auf dieser Erfahrung, als auch darauf, dass es im Rahmen der Aufführungen spürbar wurde, dass es tatsächlich Unterdrückung ist, die da stattfindet. Der Vorschlag, nur für Jugendliche eine Aufführung zu organisieren, äußert den Wunsch einen „Safe Space“ für Jugendliche einzurichten. Wir erkennen die Wichtigkeit von Räumen an, in denen Kräfte gesammelt werden können und keine Unterdrückung

stattfindet. Genau das haben wir in unserem Projekt (für eine kleinere Gruppe) im gesamten Probenprozess versucht zu ermöglichen. Ziel des Forumtheaters (bzw. dieses Projekts) ist es hingegen in einen Austausch zu kommen und auf beiden Seiten (Unterdrückte und Unterdrückende) Verständnis und den Wunsch der Veränderung zu fördern. Ein Dialog zwischen Gruppen ist für uns die Grundlage, Lösungen für ein gemeinsames Zusammenleben zu finden. Deswegen stellt sich uns im Nachhinein eher die Frage, wie wir einen Raum schaffen können, in dem wirklich ein Dialog auf Augenhöhe stattfinden kann, ohne Unterdrückung zu reproduzieren. Eine Möglichkeit wäre, in einem gemeinsamen Raum, offensiv erst die Jugendlichen zu Wort kommen zu lassen, damit Erwachsene zunächst gezwungen sind zuzuhören und den Raum nicht gleich übernehmen können. Eine weitere Möglichkeit ist es, während des Forums Kleingruppendiskussionen zwischen je einer erwachsenen und einer jugendlichen Person zu ermöglichen, in der wirklich beide die Gelegenheit haben, etwas zu sagen.

Bereits in den Proben stellten die Jugendlichen fest, dass eine Probe außerhalb der Schulräume besser wäre, da sie sich in anderen Räumlichkeiten unvoreingenommener auf den Prozess einlassen können. Diese Aussage, als auch die Erfahrungen der Aufführungen zeugen davon, wie deutlich Machtverhältnisse (Lehrer_in – Schüler_in; Schauspieler_in – Zuschauer_in) im Raum spürbar werden können.

Gleichzeitig wurden im Rahmen des Forumtheaters genau diese Machtverhältnisse in Frage gestellt und aufgebrochen. Das Forumtheater als Methode öffnet einen Raum und ermöglicht eine neue Aushandlung der festgeschriebenen Machtverhältnisse. Durch die methodische Interaktion öffnet es nicht nur die Grenze zwischen Schauspielenden und Zuschauenden, sondern ermöglicht auch inhaltlich sich mit Differenzen auseinanderzusetzen. Diese Annahme basiert auf Homi Bhabhas Konzept des „dritten Raums“. Bhabha geht davon aus, dass Kulturen grundsätzlich hybrid sind. Auch eine Schule konstituiert eine Kultur, beispielsweise durch spezifische Rituale, Regeln etc. Hybridität bedeutet nicht, dass aus zwei ursprünglichen Positionen automatisch etwas Neues entsteht, sondern, dass in dem sogenannten „dritten Raum“ die Möglichkeit entsteht etwas Neues aufkommen zu lassen. Sowohl kulturelle Bedeutung und Symbole haben keine ursprüngliche Festigkeit und können neu verhandelt, übersetzt,



Push-and-Pull-Übung während Publikumsaufwärmen

verändert werden (Bhabha 1994, 37). Bhabha erklärt in einem Interview mit Rutherford:

"(...) the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the third space that enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it and sets up new structures of authority, new political initiatives (...). I try to talk about hybridity through a psychoanalytic analogy (...) it bears the traces of those feelings and practices which inform it, just like a translation, so that hybridity puts together the traces of certain other meanings or discourses (...). The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognizable, a new area of negotiation of meaning and representation" (1990, 211).

Im "dritten Raum" wird also ein Zwischenraum geöffnet, in dem gesellschaftliche Strukturen neu ausgehandelt werden können und Teilnehmende diesen Raum verändert verlassen. Auch wenn gesellschaftliche

Macht ungleich verteilt ist, so ermöglicht der „dritte Raum“ eine Begegnung auf Augenhöhe, in der Grenzen neu verhandelt werden können (Bhabha 1994, 219). Im Forumtheater wird genau dieser „dritte Raum“ geöffnet: sowohl Unterdrückte als auch Unterdrücker bilden eine Hybridität im Aushandlungsprozess über das Thema des Forumtheaters. In diesem Raum konnten Machtverhältnisse verändert werden und neue Einsichten in das Leben „der Anderen“ erhalten werden. Dies spiegelt sich zum einen darin wieder, dass Jugendliche, über die als Gruppe von Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen, Politiker_innen etc. immer gesprochen wird, selbst das Wort ergreifen und ihre Sicht auf die Dinge teilen konnten. Am ersten Abend forderten die Jugendlichen sogar ein, nicht als homogene Gruppe betrachtet zu werden. Wie hierarchisierend der Apparat der Schule ist, wurde auch im Forumtheater erneut deutlich: Lehrer_innen reden über Jugendliche, ohne diese selbst zu fragen (was auch an der, laut Illich unmöglichen, erwarteten Position der Lehrer_innen liegt, sowohl Wächter_in, Therapeut_in und Prediger_in zu sein (vgl. Illich 2003, 44)). Auch wenn gesellschaftliche Machtverhältnisse sowohl in der Schule als auch im Theater verräumlicht sind, so konnte durch die Form des Forumtheaters dennoch über Belange der marginalisierten Gruppe, in diesem Fall der Jugendlichen, diskutiert wer-

den. Dies ermöglichte einige Aha-Momente sowohl auf unserer als auch auf der Seite der Schüler_innen und Lehrer_innen. So erzählte uns eine Lehrerin am Ende des Abends, dass ihr erster Impuls nach der Aufführung war, nicht den Leitenden des Abends zu gratulieren (wie sie es sonst tun würde), sondern den Jugendlichen selbst. Und eine SchauspielerIn schrieb uns nach dem ersten Abend: „Es war so super, ich wusste nicht, dass ich irgendwann mal so etwas vor so vielen Menschen machen kann.“

5. Schlussfolgerungen

„Crossing Borders“ ist ein gelungenes Beispiel dafür, wie ein transdisziplinäres Projekt an den Schnittstellen von Kunst, Bildung und Wissenschaft wirken kann: Im Sinne der PAR haben wir ein anfängliches Forschungsinteresse erarbeitet und dieses in Zusammenarbeit mit den Forschungspartner_innen, in unserem Fall den Jugendlichen, angepasst. Wir haben, wie es die Grundsätze der PAR verlangt, Teile unserer Forschung an sie übergeben (Hart 1992: 15). Das geschah innerhalb des Theaterprozesses, in dem die Jugendlichen sich selbst auf die Suche nach für sie relevanten Themen machen konnten. Theater der Unterdrückten kann somit als der PAR verwandtes Verfahren gelten (vgl. Fritz 2017). Ziel einer solchen PAR sollte es nach Hart (1992: 30) immer sein, dass Kinder/Jugendliche ihr eigenes Leben besser verstehen. Alle Themen, mit denen wir uns im Rahmen des Projekts beschäftigten, entsprachen Konflikten und Herausforderungen des alltäglichen Lebens der Jugendlichen. Neue Ideen, wie mit gewissen Problemen umgegangen werden kann und was diese für Auswirkungen haben können, wurden im gemeinsamen Prozess theatral erforscht und schließlich auch mit der interessierten Öffentlichkeit geteilt. In „Crossing Borders“ haben wir erreicht, dass Machtstrukturen in Räumlichkeiten aufgebrochen und neue Begegnungen – und dadurch Einsichten – ermöglicht wurden. Womit wir beim Bildungsprozess wären, der in diesem transdisziplinären Projekt stattgefunden hat. Forschung und Handeln (durch Theaterspielen und Aufführungen vor Publikum) gingen dabei Hand in Hand, geistige und körperliche Arbeit werden nicht länger als getrennt voneinander betrachtet (ebd.: 16). So bekommen Jugendliche durch (schul-)externe Begleitung neue Einsichten auf ihre alltägliche Lebenswelt und lernen, sich kritisch mit dieser auseinanderzusetzen, im besten Sinne einer partizipativen politischen Bildung. Freilich kann Partizipation von Jugendlichen innerhalb des Projektes noch weiter ausgebaut werden (s. 4.2.). Diese Erfahrung (und Suche nach mehr Partizipation) nehmen wir als Theaterschaffende in zukünftige Gruppenprozesse mit. Aber nicht nur die Jugendlichen durchliefen einen Lernprozess: auch die im Publikum anwesenden Erwachsenen, ob Lehrer_in oder Elternteil, konnten Neues über die ihnen teilweise sehr vertrauten Jugendlichen lernen und ihr eigenes Verhalten in Bezug auf diese hinterfragen.

Theater ist für uns eine kreative Form, die kritisches Lernen mit anderen als den schulklassischen Methoden

ermöglicht und kann somit zu einem reichen (zusätzlichen) Lernprozess in der sonst vergleichsweise starren Bildungsinstitution innovativ beitragen. Im österreichischen Kontext ist die Initiative cultureconnected von KulturKontakt Austria lobenswert hervorzuheben, die versucht, Kulturvereine und Organisationen mit Schulen in nachhaltige Verbindungen zu bringen. Diese ermöglicht sowohl einen kreativen Austausch, neues Lernen, als auch den Zugang zu spannenden Projektpartner_innen : Jugendlichen.

Sozialwissenschaftliche Forschung profitiert wiederum von solchen transdisziplinären Settings, weil sie automatisch anwendungsorientiert ist und Problemen auf den Grund geht, die auch wirklich eine Lösung brauchen, wie in unserem Fall den generativen Themen von Jugendlichen (s. 4.1). Das Wissen, das geschaffen wird, ist im Sinne von Fals Borda keines, das sich hinter den Mauern der Universität versteckt, sondern eines, das allen zugänglich sein soll. Dabei werden auch andere als rein geistige Wissensformen, wie beispielsweise das Wissen des Körpers, mit einbezogen, wertgeschätzt und tragen so zu einem ganzheitlicheren Ansatz bei.

Der in Kapitel 3 nachgezeichnete Prozess innerhalb des Projekts „Crossing Borders“ war ein extrem reicher, indem wir, und auch die Schüler_innen, über Grenzen gingen, Neues schufen, Ehrlichkeit zu uns selbst und anderen übten und einen Versuch wagten, uns der Herausforderung zu stellen, eine gesellschaftliche Zukunft neu zu denken. Dies erforderte sowohl Mut als auch Offenheit und wir bedanken uns an dieser Stelle nochmals bei den Schauspieler_innen für das Vertrauen, das sie uns innerhalb des Prozesses schenkten. Wir hoffen, mit dieser Publikation unsere Erfahrungen möglichst gut wiedergegeben zu haben und freuen uns, wenn die Leser_innen dadurch zu ähnlichen Projekten inspiriert werden, die zu einer weiteren Exploration des riesigen Themenkomplexes, den wir geöffnet haben, beitragen.

6. Literaturverzeichnis

Praxisbücher:

Diamond, David (2013): Theater zum Leben. Über die Kunst und die Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen. Übersetzt von Armin Staffler. Stuttgart: ibidem.

Fritz, Birgit (2013): InExActArt. Das autopoietische Theater Augusto Boals: Ein Handbuch Zur Praxis Des Theaters Der Unterdrückten. Stuttgart: ibidem.

Ganguly, Sanjoy (2017): From Boal to Jana Sanskriti. Practice and Principles. Edited by Ralph Yarrow. London: Routledge Focus.

Wissenschaftliche Literatur:

Andreotti, Vanessa (2011): Actionable Postcolonial Theory in Education. (Reihe: Postcolonial Theory in Education.) New York: Palgrave Macmillan.

Boal, Augusto (1979): Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bhabha, Homi (1994): The location of culture. London/New York: Routledge.

Bourdieu (1998): Ortseffekte. In: Albrecht Göschel, Volker Kirchberg (Hrsg.): Kultur in der Stadt. Stadtsoziologische Analysen zur Kultur. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brand, Ulrich (2010): Plädoyer für ein kritisch-weltgesellschaftliches Bildungsverständnis. Politische Bildung in Zeiten des (Post-)Neoliberalismus. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 11, 1-11.

Clark, Shelby; Seider, Scott (2017): Developing Critical Curiosity in Adolescents. In: Equity & Excellence in Education, Vol.50(2), pp. 125-141.

DeJong, Keri; Love, Barbara J. (2015): Youth Oppression as a Technology of Colonialism: Conceptual Frameworks and Possibilities for Social Justice Education Praxis. In: Equity & Excellence in Education, Vol. 48 (3), pp. 489-508.

Fals Borda, Orlando (2001): Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In: Reason, Peter/ Bradbury, Hilary (eds.): Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. SAGE Publications: London, pp. 27-37.

Freire, Paulo; Macedo, Donald (1995): A Dialogue: Culture, Language and Race. In: Harvard Educational Review, Vol. 65 (3), pp. 377-402.

Freire, Paulo (2005): Pedagogy of the Oppressed. London, New York: Continuum.

Fritz, Birgit (2017): The Courage to Become. Augusto Boal's Revolutionary Politics of the Body. Translated by Lana Sendzimir and Ralph Yarrow. Wien: danzig&unfried.

Harding, Sandra (1991): Whose Science? Whose Knowledge? Cornell University.

Hart, Roger (1992): Children's participation: From Tokenism to Citizenship. Florenz: UNICEF International Child Development Centre/Spedale degli Innocenti.

Hill Collins, Patricia (2000): Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York/London: Routledge.

Illich, Ivan (2003): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.

Isin, Engin; Turner, Bryan S. (2002): Citizenship Studies: An Introduction. In: Engin F. Isin/ Bryan S. Turner (eds.): Handbook of Citizenship Studies. Sage. pp. 1-10.

Lewis, Tyson E. (2012): Teaching with Pensive Images: Rethinking Curiosity in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. In: The Journal of Aesthetic Education, Vol. 46 (1), pp. 27-45 .

Lösch, Bettina (2008): Politische Bildung in Zeiten neoliberaler Politik: Anpassung oder Denken in Alternativen? In: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Peak, Ralf (Hrsg.): Neoliberalismus. Analysen und Alternativen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 335-354.

Novy, Andreas; Beinstein, Barbara; Voßemer, Christiane (2008): Methodologie Transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion Heft 2. Herausgegeben vom Paulo Freire Zentrum. Wien, Oktober 2008. http://ungleichevielfalt.at/documents/AR/Aktion&Reflexion_Heft-2.pdf (20.6.2018).

Peters, Sibylle (2013, Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Transcript: Bielefeld.

Reason, Peter; Bradbury, Hilary (2006, Hrsg.): Handbook of Action Research. The Concise Paperback Edition. SAGE: London.

Rutherford, Jonathan 1990. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (ed.): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart, pp. 207-221.

Schaffar, Wolfram (2014): Citizenship Struggles in Thailand. In: Schulte-Nordholt, Henk; Bakker, Laurens and Berenschot, Ward (2014, eds.): Citizenship in Southeast Asia, Leiden: Brill.

Stangl, Werner (2018). Kognitive Dissonanz. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <http://lexikon.stangl.eu/755/kognitive-dissonanz/> (01.11.2018).

Statistik Austria (2017): Bildung in Zahlen 2015/2016. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.

7. Anhang: Übungshandbuch

Hier haben wir die wichtigsten Übungen aus unserem Projekt und gemeinsamen Prozess zusammengetragen. Die Übungen sind innerhalb der Kategorien chronologisch nach ihrer Anwendung im Theaterprojekt geordnet. Die ersten Übungen stehen also am Anfang des Prozesses und sind möglicherweise auch für Gruppen, die sich noch nicht so gut kennen, geeignet. Die letzten Übungen sind eher für Gruppen, die sich schon vertrauen, und Projekte in der Endphase.

Warming Up

Wer wie ich? (auch unter dem Namen Obstsalat bekannt)

Gerade für Jugendliche ist „sich Zeigen“ oft eine große Hemmschwelle. Wir beginnen die erste Probe im Kreis sitzend (ein Sessel weniger als Personen), eine Person ist in der Mitte und macht eine Aussage über sich selbst (die wahr ist!), z.B. „Wer wie ich mag Orangen?“. Alle, die Orangen mögen, stehen auf und suchen sich einen neuen Platz. Bei „Tornado“ suchen alle einen neuen Platz.

Ha he hi (alias Samurai)

Die Gruppe steht im Kreis. Jede_r hat ein Samuraischwert (aus den beiden Armen). A reißt sein_ihr Schwert über den Kopf und lässt es mit dem Ruf „Ha“ auf B „niedersausen“, B „pariert“ mit dem Ruf „He“ und reißt sein Schwert dabei in die Höhe. Seine beiden Nachbar_Innen nutzen das aus und hauen B mit „Hi“ in den Bauch. B beginnt als A mit „Ha“ von Neuem. Wichtig ist, Rhythmus ins Spiel zu bringen und die Geschwindigkeit dabei langsam zu steigern.

Bis 20 zählen...

...klingt für Teilnehmende erst einmal einfach: Gemeinsam im Raum verteilt (Variante: im Kreis) wird mit geschlossenen Augen bis 20 gezählt. Nur eine Person darf eine Zahl sagen. Wird dieselbe Zahl von mehreren Personen zugleich gesagt, fängt die ganze Gruppe von vorne an.

Zeitlupenrennen

Die Teilnehmenden nehmen an einer Seite des Raums Position ein. Es gilt eine bestimmte Strecke in Zeitlupe zurückzulegen. Der_Die Langsamste gewinnt. Außerdem geht es darum, die Bewegungen des Laufens in Zeitlupe möglichst genau nachzuahmen und zu beobachten.

Schreikreis

Die Teilnehmenden stehen in einem engen Kreis Schulter an Schulter und blicken zu Boden. Gemeinsam zählen sie bis drei. Dann sucht sich jede Person eine andere im Kreis aus, die sie anschaut. Treffen sich zwei Augenpaare, schreien beide Menschen laut und gehen aus dem Spiel. Wiederholung.

Gemeinsam stehen, gemeinsam gehen

Die Gruppe geht durch den Raum. Wir versuchen gleichzeitig stehen zu bleiben und gleichzeitig wieder weiter zu gehen. Wir sagen eine Zahl. Genau so viele Personen bleiben gleichzeitig stehen, die anderen laufen weiter. An einem Punkt wird gebeten, die Augen zu schließen und weiterzugehen. Bei „Freeze“ bleiben alle stehen und wir sagen einen Namen, alle zeigen ohne die Augen zu öffnen auf die Person. Augen öffnen. Ziel: Präsenz im Raum spüren, Konzentration.

Inhaltliche Übungen

Das Statusspiel

(von Jana Sanskriti, entnommen und adaptiert aus Ganguly 2017: 47ff.)

Die Gruppe steht im Kreis und jede_r Schauspieler_in bekommt zufällig einen Status in der Gesellschaft zugewiesen:

- 1= die Person kämpft um ihr Überleben
- 2= Unterschicht
- 3= Mittelschicht
- 4= obere Mittelschicht
- 5= die Mächtigsten der Gesellschaft.

Die Schauspieler_innen drehen sich um und schauen aus dem Kreis heraus, um einen Charakter zu entwerfen, der ihrem Status entspricht. Nach und nach geht die Gruppe in freie Improvisation, ohne jedoch miteinander zu interagieren. Dann wird die Interaktion mit unsichtbaren Charakteren eingeführt (einzige Sprache: das Wort „ulala“), schließlich dürfen die Schauspieler_innen auch untereinander interagieren. Dann finden sie sich zu Gruppen zusammen (ungeachtet ihres Status), um ein Bild zu stellen, das Machtverhältnisse in der Gesellschaft symbolisch repräsentiert. Zum Schluss gehen die Schauspieler_innen in neue Gruppen, die alle Status-Nummern enthalten. Ziel ist es nun, eine Situation aus dem echten Leben zu stellen, in dem jeder Status vorkommt. Wir verwendeten diese Übung, um mit Schüler_innen zu arbeiten, die sich in ihrem Alltag vielleicht selten mit Machtverhältnissen ausei-

nersetzen und um dieses Thema niederschwellig einzuführen. Heraus kamen starke Szenen, die teilweise Grundlage für das spätere Stück wurden.

Statuendialog im Kreis (-> Bilder fürs Stück)

Voraussetzung für diese Übung/Vorgehensweise ist, dass die Gruppe schon mit Bildern gearbeitet und auch schon einen thematischen Prozess durchlaufen hat. Die Gruppe steht im Kreis. Alle Schauspieler_innen sind eingeladen, Bilder in der Mitte zu stellen und „Stopp“ zu rufen, sobald ein Konflikt gezeigt wird, der sie interessiert und der Teil des Stückes sein sollte. Sobald jemand von außen Stopp gerufen hat, gilt es, die Situation, die gezeigt wird, zu definieren (W-Fragen: Wer sind die Charaktere/Wer der_die Protagonist_in? Wer fehlt noch (ergänzen!)? Was passiert? Wo und wann passiert es? Was ist davor passiert? Was war der letzte Moment, an dem die Person im Bild noch was ändern hätte können?). Hier werden fast automatisch lebensweltliche Themen der Jugendlichen aufgegriffen. Ist ein Bild klar, können innere Monologe (aus dem Charakter heraus mit sich selbst sprechen) der einzelnen Charaktere helfen, Beziehungen, Wünsche und Ängste der Charaktere zu bestimmen. Das führt schnell zu komplexen Beziehungen in den Szenen und auch tieferer thematischer Auseinandersetzung. In unserem Fall kamen sehr viele Bilder auf, die den Jugendlichen gefallen haben. Dann hilft es 5-6 Bilder (=Szenen) zum Weiterarbeiten auszuwählen. Am Ende der Übung können die Bilder in Rohszenen umgewandelt werden (Dynamisierung). Während des Prozesses ist es besonders in der Arbeit mit Jugendlichen wichtig (und unter Umständen schwierig), die dramatische Spannung im Raum aufrecht zu erhalten, um volle Aufmerksamkeit zu gewährleisten.

Argumente sammeln

Zum Trainieren von Einstiegen in das Stück und um die verschiedenen Inhalte im Stück besser zu verstehen, haben wir für die Schüler_innen ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Fragen zum Stück verwendet, die jeweils allein beantwortet werden sollen. Danach Austausch. Beispielfrage: „Warum darf Lea in der ersten Szene nicht raus aus dem Haus? Was ist der wahre Grund?“.

Probetechniken und Theatralität

Charakterarbeit: Pflanzen, Tiere, Möbelstücke

In ihren Rollen (ggf. auch mehrere nacheinander) gehen die Schauspieler_innen durch den Raum. Zunächst suchen sie (zunächst im Kopf) ein Tier aus, das ihrem Charakter entspricht. Sie gehen nun als dieses Tier

durch den Raum, sind zu 100% dieses Tier. Wenn das gut funktioniert, wird der Tieranteil stetig verringert, bis nur noch ein Bruchteil in der vorher gewählten Rolle spürbar ist.

Ähnlich wird das Ganze mit Pflanzen und Möbelstücken (oder auch Objekte im weiteren Sinn) wiederholt. Am Schluss werden die Spuren von allen drei Wesensmerkmalen zugleich in die ursprüngliche Rolle integriert.

Stimmübungen

Jede_r findet einen Ort im Raum. Gleichzeitig sprechen alle Sätze aus ihrer Rolle laut vor sich hin und versuchen sich hörbar zu machen. Dann die gleichen Sätze auf einen Finger beißend, dann wieder ohne (wichtig: der Lerneffekt wird hörbar!). Nun bekommen die einzelnen Rollen ihre Bühne und sagen die Sätze nacheinander möglichst deutlich und laut. Nach und nach werden Intentionen und Emotionen in die Sätze gelegt. Durch das abwechselnde Sprechen entstehen oft lustige Assoziationsketten.

West Side Story

Eine Übung, das Übertreiben und das Großwerden zu erlernen: Wie im Musical West Side Story treten hier (zwei etwa gleich große) „Gangs“ gegeneinander an. Sie stehen an zwei unterschiedlichen Seiten des Raums gegenüber und haben nur ein Ziel: Die andere „Gang“ zu beeindrucken und zu bedrohen. Jeweils eine Person aus der Gruppe ist „der_die Gangleader_in“: Sie macht ein Geräusch und eine Bewegung vor, mit denen sich die Gruppe auf die andere „Gang“ zubewegt. Diese gibt sich möglichst unbeeindruckt (auch das ist Theater!). Ist die eine Gruppe bei der anderen Gruppe angelangt, dreht sie sich schnell um, und kehrt zu ihrem Lager zurück. Nun versucht die andere Gruppe, die Performance der anderen noch zu übertreffen. Hier geht es um möglichst große Gesten und viel Theatralität.

Aus dem Art of Hosting:

Um unsere Forumtheaterabende in der Schule und im Theater abzurunden, verwendeten wir die Methode „**Mein nächster Schritt**“ aus dem Art of Hosting: Jede_r Besucher_in bekommt ein Papier mit einem Umriss eines Fußes, in den er_sie schreiben kann, was er_sie persönlich nach diesem Abend ändern wird. Es hat sich als gewinnbringend erwiesen, die Fülle des Abends in genau einer konkreten Aussage zusammenzufassen.

Die Autor_innen:

Linda Raule arbeitet als partizipative Theatermacherin beim Verein Theater der Unterdrückten Wien und schreibt gerade an ihrer Masterarbeit am Institut für Internationaler Entwicklung der Universität Wien.



Fotos: Erik Skoliber

Joschka Köck arbeitet derzeit an einer Dissertation zum sozialökologischen Transformationspotential von Theater der Unterdrückten und arbeitet als partizipativer Theatermacher in Wien.



Aktion&Reflexion

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung. Herausgegeben vom Paulo Freire Zentrum

„Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und Reflexion: sie ist Praxis, sie ist Verwandlung der Welt.“ (Paulo Freire)

Die aus diesem Gedanken inspirierte Heftreihe „Aktion & Reflexion“ will auf die enge Verwobenheit von Denken und Handeln aufmerksam machen. Wie schon Paulo Freire betonte, kann das eine nicht ohne das andere existieren, wenn ein wirklicher Dialog entstehen soll. Das Paulo Freire Zentrum hat diese Reihe initiiert, um Dokumentationen und Reflexionen von Veranstaltungen oder aktivierenden Projekten an die Öffentlichkeit zu tragen. Damit tragen die Hefte zur Verbreitung und Demokratisierung von öffentlichem Wissen bei.

Alle Hefte finden sich als pdf zum Download auf <http://www.pfz.at/list77.htm>; ein Teil der Hefte kann in Printversion im Paulo Freire Zentrum bestellt werden.

Bisher erschienen:

Heft 1: Dialog oder Konflikt der Kulturen?

Andreas Novy, Lukas Lengauer, Anna Kaissl, Melanie Wawra, Jennifer Ziegler Wien, November 2008.

Heft 2: Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung

Andreas Novy, Barbara Beinstein, Christiane Voßemer Wien, Dezember 2008.

Heft 3: The World is emerging. On the current relevance of Paulo Freire

Andreas Novy Wien, November 2009.

Heft 4: Incubadoras an brasilianischen Universitäten

Michaela Hauer Wien, Februar 2010.

Heft 5: Ungleiche Vielfalt der Mobilität

Gerald Faschingeder, Andreas Novy, Sarah Habersack, Simone Grosser Wien, März 2010.

Heft 6: Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt "Ungleiche Vielfalt"

Katharina Auer Wien, Juni 2011.

Heft 7: Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten.

Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15. Oktober 2010

Gerald Faschingeder, Sarah Habersack, Andreas Novy, Simone Grosser (Hg.) Wien, Juli 2012.

Heft 8: „Die Freiheit tun zu können was ich will“ Vielfalt und Ungleichheit am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen zweier Wiener Schulen

Sebastian Howorka Wien, Juni 2013.

Heft 9: ¡Y va a caer! Gegen das neoliberale (Bildungs-)System

Chiles Studierendenbewegung 2011 – 2012

Pia Maria Koch Wien, Juni 2013.

Heft 10: Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven

Dokumentation

der Bundes-Fachtagung Wien, 3. Dezember 2012.

Heidi Grobbauer (Hg.) Salzburg, Mai 2013.

Heft 11: Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven. Ökonomische Krisen & zukunftsfähige Bildung.

Dokumentation der Bundes-Fachtagung Wien, 14. Nov. 2013.

Heidi Grobbauer (Hg.)

Herausgegeben vom Paulo Freire Zentrum. Wien/Salzburg, Mai 2014.

Heft 12: Verstehen, was wir tun. Systematisierung von Erfahrungen als partizipativer Prozess.

Elisabeth Schmid, Anton Luger. Wien, Juni 2015.

Heft 13: Erfahrungsschatz von Foodcoops

Maria Legner, Anna Voggeneder, Ingrid Schacherl, Traude Kotek, Martin Engelmeier Wien, Dezember 2016.

Heft 14: Das Theater mit der Verständigung

Eleonora Balaouras, Paola Elisa Fasan, Evamaria Freinberger, Nela Helena Masarová Wien, Mai 2017.

Heft 15: PROSA - Schule für Alle

Jana Donat, Marlene Wantzen, Tonia Wild Wien, Oktober 2018.

Die Unterdrückung von Jugendlichen ist ohne Frage ein generatives Thema kritischer politischer Bildung im Sinne Paulo Freires. Viele Projekte bemühen sich, Jugendliche darin zu bestärken, sich Gehör zu verschaffen und eine angemessene Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu erlangen. Doch inwiefern kann von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Verhältnissen eigentlich erwartet werden, dass sie selbst Projekte initiieren, planen und durchführen?

Im Rahmen von „Crossing Borders“, dem hier vorgestellten partizipativen Forschungsprojekt, haben Schüler_innen der Polytechnischen Schule im Zentrum (PTS7) in Wien 7 dies gemacht und ihre eigenen generativen Themen im Rahmen eines Forumtheaterstück zum Thema Demokratie bearbeitet. Forumtheater ist eine politische Theaterform nach Augusto Boal, die Konflikte auf die Bühne bringt und den Versuch wagt, gemeinsam mit den Zuschauer_innen Lösungen und neue Handlungswege zu erspielen. Ziel war es, Alternativen für eine inklusivere und demokratischere multikulturelle Gesellschaft in Wien und besonders im siebten Bezirk zu erforschen.

Wichtigstes Ergebnis der Aufführungen war dann auch vor allem eins: Die Marginalisierten wollen vor allem als ganz normale Jugendliche gesehen werden. Dies kann als enormer Befreiungsakt interpretiert werden. Das Heft 16 der Reihe „Aktion & Reflexion“ ist das verschriftlichte Ergebnis und die Reflexion dieses einjährigen Forschungsprozesses. „Crossing Borders“ ist ein gelungenes Beispiel dafür, wie ein transdisziplinäres Projekt an den Schnittstellen von Kunst, Bildung und Wissenschaft wirken kann.

Linda Raule und Joschka Köck sind partizipative Theatermacher_innen beim Verein „Theater der Unterdrückten Wien“.

**// Linda Raule
// Joschka Köck**

**„Crossing Borders“
Szenische und partizipative
Forschung an einem Wiener
Polytechnikum**

**Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären Ent-
wicklungsforschung und dialogi-
schen Bildung**

Heft 16
Wien: Paulo Freire Zentrum, Dezember 2018