PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG

Bachelorarbeit

zum Thema

Empowerment und Powersharing im Forumtheater

Eine ethnografische Studie anhand der Arbeit von „Reactor“

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Vorgelegt von:
Simon Matt
Studiengang: Erziehungswissenschaft

Erstgutachter: Dr. Florian Weitkämper
Zweitgutachter: M.A. Yannick Zobel
Eingereicht am: 23.09.2022

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Inhaltsverzeichnis:

Abkürzungsverzeichnis 2
Eigener Standpunkt / Einordnung 2
1. Einleitung 4
1.1. Erkenntnisinteresse 5
1.2. Relevanz 7
2. Theoretische Grundlagen 8
2.1. „Forumtheater“ nach Augusto Boal 8
2.1.1. „Theater der Unterdrückten“ Augusto Boal 8
2.1.2. Definition „Forumtheater“ 8
2.2. Empowerment und Powersharing; Empowersharing 11
2.2.1. Empowerment 11
2.2.2. Powersharing 13
2.2.3. „Empowersharing“ 15
2.3. Conclusio 16
3. Empirische Forschung 17
3.1. Das Feld 17
3.2. Feldzugang und Position des Ethnografen im Feld 24
3.3. Methodisches Vorgehen 25
3.4. Sampling 27
3.5. Einzelfallanalysen 28
3.5.1. Probe 28
3.5.2 1. Vorstellung 32
3.5.3. 2. Vorstellung 38
3.6. Reflexion 49
4. Fazit 49
5. Ausblick 57
Literaturverzeichnis I
Anhang III
Beobachtungsprotokoll 2022 III

Abkürzungsverzeichnis

M. = Moderation

TdU = Theater der Unterdrückten

usw. = und so weiter

z.B.: = zum Beispiel

u. a. = unter anderem

Eigener Standpunkt / Einordnung

Diese Arbeit resultiert aus meiner kontinuierlichen Auseinandersetzung im Zuge meines Studiums der Erziehungswissenschaft mit anti-diskriminierenden Perspektiven und Diskursen in Verknüpfung mit (theater-) pädagogischen Ansätzen. Sie stellt einen Versuch dar, diese meist theoretischen Überlegungen mit empirischen Betrachtungen in Verbindung zu bringen und dadurch neue Perspektiven, Reflexions- und Handlungsimpulse und -optionen zu eröffnen. Ich möchte an dieser Stelle meinen Standpunkt und meine Positioniertheiten darstellen, um einordnen zu können, aus welcher Perspektive diese Arbeit verfasst wurde und die Lesenden bitten, dies bei der Lektüre zu berücksichtigen.

Ich verfasse diese ethnografische Forschung aus theaterschaffender und akademisch-studentischer Perspektive heraus. Dabei spielt meine sehr privilegierte Position als Weißer, deutscher, heterosexueller Cis-Mann aus einer Akademiker*innenfamilie eine sehr große Rolle, die mir ermöglicht, ohne allzu große Kämpfe einen Zugang zu entsprechenden Strukturen und Institutionen zu erhalten, die voraussetzend für diese Arbeit sind.

Ich möchte weiter zu einer kritischen Lesart animieren, da Auseinandersetzungen mit Formen von Diskriminierung und zugrundeliegenden Kategorien in einem Spannungsfeld von Dekonstruktion und gleichzeitiger Reproduktion anzusiedeln sind. Weiterhin sehe ich Betrachtungen und Beschreibungen aus meiner Perspektive und im Kontext dieser Arbeit zu „Empowerment“ zwar als relevant und voraussetzend, gleichzeitig laufe ich hier aber auch Gefahr, über „Andere“ zu sprechen, da geführte Diskurse und Kämpfe um Empowerment meinen eigenen Erfahrungshorizont überschreiten. Hierin sehe ich auch einen Grund, mich in dieser Arbeit verstärkt auf die Konzepte „Powersharing“ und „Empowersharing“ (das holistische Zusammendenken der Konzepte Empowerment und Powersharing) zu fokussieren.

In der Verwendung und Großschreibung der Bergriffe „Weiß“ und „Schwarz“ möchte ich zur Abgrenzung von Farbbezeichnungen dem Verständnis von Can folgen, der beschreibt, dass diese Begriffe „als analytische Kategorien verwendet [werden, Anm. SM], um die in den

sozialen Beziehungen und strukturellen Verhältnissen rassistischer Konstruktions- und Zuschreibungsmuster zu benennen und kritisch zu hinterfragen“ (Can 2022: 403).

In Bezug zu der Kategorie Gender habe ich mich dafür entschieden, den Gender-Star „*“ einerseits dazu zu verwenden, um Diversität und Non-Binarität in meinem Sprachgebrauch zu repräsentieren. Andererseits möchte ich diesen verwenden, um im Kontext meiner ethnografisch-empirischen Forschung zu markieren, an welchen Stellen ich Personen aufgrund von äußeren Merkmalen als weiblich/männlich gelesen habe und dies nicht mit den Selbstbezeichnungen dieser Menschen übereinstimmen muss. Ein vorheriges Kennenlernen und der Austausch von Pronomen, war im Zuge meiner Arbeit aufgrund der hohen Teilnehmendenzahl nicht möglich.

Ich möchte weiter anmerken, dass ich durch meine Position, meine Zuschreibungen und perspektivischen Fokussierungen Macht ausübe, zum Beispiel in der Unterscheidung von (Theater-)Pädagog*innen und Adressat*innen, was auch der Limitation dieser Arbeit zuzuschreiben ist, die es nicht ermöglicht, alle Stimmen gleichberechtigt zu hören.

Ich bitte auch zu beachten, dass in die theoretischen Beschreibungen dieser Arbeit meine früheren Auseinandersetzungen mit den Thematiken, miteinfließen, weshalb ich partiell Argumentationslinien und Ausführungen von Autor*innen, die ich als relevant für die Diskurse und meine Arbeit ansehe, in veränderter Form wieder aufgreife.

Bevor ich in meine Arbeit einsteigen werde, möchte ich die Lesenden dazu einladen, die eigenen sozialen Positionierungen und Gewordenheiten miteinzubeziehen, zu reflektieren und eine (selbst-) kritische Haltung dieser Arbeit gegenüber einzunehmen. Ich empfehle zur Inspiration ein vertiefendes Befassen mit Autor*innen, die mir theoretische Grundlagen für diese Arbeit liefern. Gerade in einer Offenheit gegenüber und einer Suche von neuen Ansichten und lebensweltlichen Perspektiven, Erfahrungen, Realitäten und Diskursen, auch außerhalb von eurozentristischen, anthropozentristischen, Weißen, akademischen Wissensbeständen und hegemonialen Narrativen liegt meiner Ansicht nach eine Chance für neugierigen, fehlerfreundlichen Dialog, Austausch und gegenseitigem Zuhören. Mit dieser Erweiterung der eigenen Horizonte schaffen wir es vielleicht gemeinsam und solidarisch Kontinuitäten von (Macht-) Ungleichheiten zu durchbrechen, Hegemonien zu irritieren und dekonstruieren und uns der Utopie einer gerechteren Lebenswelt für uns alle anzunähern.

1. Einleitung

> *Die Welt scheint aus den Fugen geraten zu sein. Vor dem Hintergrund von ökonomischen und politischen Globalisierungsprozessen, den damit einhergehenden transnationalen Migrations- und Fluchtbewegungen und der technisch-digitalen Revolution erleben wir augenblicklich im 21. Jahrhundert in allen Lebensbereichen dermaßen tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen, dass bisher als stabil geglaubte soziale und geographische Ordnungen, Grenzen und Positionen erdbebenartig erschüttert werden. Während dabei die in Bewegung geratene Menschheit in einer verantwortungslos auf sich fixierten leistungs-, wachstums- und konsumorientierten Haltung immer weiter mit ihren nicht zu stillenden Bedürfnissen auch bevölkerungsmäßig unentwegt und ungebremst wächst und zunehmend sich in den Metropolen zusammenballt, pluralisiert und kosmopolitisiert, manifestiert, verschärfen und entladen sich auf der anderen Seite immer stärker die sozialen Konflikte zwischen den Menschen lokal-national wie transnational-global entlang identitär auf der Folie von vor allem auf den Körper eingeschriebenen und sozial gelebten essentialisierenden Grenz- und Unterscheidungsmarkierungen, wie Klasse, „Rasse"/Kultur, Geschlecht und sexuelle Orientierung. Dabei entstehen zwischen den Menschen sozial konstruierte Differenzpositionen durch sozial konstruierte Machtungleichheitsverhältnisse, die wiederum eng verbunden sind mit dem Verfügen und den Zugängen von Einzelnen und Gruppen zu Machtpositionen, Privilegien und Kapitalien in sozial-geographisch-ökologischen Lebensräumen. In den sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Verhältnissen manifestieren sich diese historisch-politische gewachsenen und in den Körper wie auch in die (Welt-)Gesellschaft eingeschriebenen Machtungleichheitsverhältnisse in Form von Diskriminierungen bzw. Mehrfachüberlagerungen von Diskriminierungen (Intersektionalität)* (Can 2022: 398f).

Halil Can beschreibt in dieser Gegenwartsbetrachtung sehr pointiert wie in gesellschaftlichen Prozessen, Veränderungen und Kontinuitäten anhand von konstruierten Merkmalen Machtverteilungen und Machterhaltung stattfinden kann und welche Mechanismen auf Individuen und Gruppen wirken können. Als Resultat daraus werden Betroffene aus weitläufigen Bereichen des Lebens ausgeschlossen und privilegierte Menschen können ihre Privilegien und ihre Macht auf Kosten der unterdrückten und diskriminierten Bevölkerungsgruppen weiter ausbauen. Soziale Konflikte und die Ausbeutung prekärer Lebenssituationen und Lebensräume sind die Folge und (globale) Ungleichheiten wachsen mit erhöhter Geschwindigkeit weiter an. Dabei gestaltet es sich scheinbar als immer schwieriger konträre Positionen in einen konstruktiven Austausch und Dialog treten zu lassen und Räume und Möglichkeiten zu schaffen, um gegenseitiges Verständnis, Empathie und gemeinsam formulierte Ziele und Werte zu entwickeln.

Es setzen sich jedoch auch vermehrt Menschen und Gruppierungen mit oben genannten problematischen Phänomenen und den daraus resultierenden Anforderungen auseinander, um vielfältige Ansätze und Lösungsvorschläge zu entwickeln, und um dem entgegenzuwirken. Soziale Bewegungen spielen dabei für sozialen Wandel eine essenzielle Bedeutung, um Perspektiven vielfältiger Betroffenheiten zu artikulieren und diesen in einem gesellschaftlichen Diskurs Gehör zu verschaffen.

Auch aus nicht-betroffener, privilegierter Perspektive finden unterschiedlichste Suchen nach Möglichkeiten für Solidarität und Machtabgabe statt.

Eine davon stellt auch diese Arbeit dar, in der ich meine vorab erläuterte Perspektive und Positionierung dafür nutzen möchte, einen Beitrag zu diesen Suchen zu leisten und Impulse sowie Perspektiven zu eröffnen, um die von Can beschrieben Kontinuitäten zu durchbrechen.

Durch meine Arbeit als Schauspieler konnte ich erleben, wie Theater und Schauspiel, sei es im professionellen, pädagogischen und/oder lai*innen Kontext, eine Vielzahl an Möglichkeiten bieten, Menschen in Kontakt, Kommunikation und Interaktion zu bringen und dabei unterschiedliche, auch non-verbal-körperliche, kreative Ausdrucks- und Austauschformen miteinzubeziehen. In meinen Auseinandersetzungen mit Theater (-pädagogik) im Zuge meines Studiums der Erziehungswissenschaft, verfolgte ich vermehrt anti-diskriminierende Ansätze und befasste mich theoretisch und praktisch mit dem „Forumtheater". Gerade durch die praktischen Berührungspunkte wurde für mich das Teilen und Abgeben von Macht und Privilegien immer bedeutender, was ich auch in der theoretischen Erarbeitung einer intersektionalen Betrachtungsweise der Konzepte des Empowerments und Powersharings wiederfand. Ich sah darin eine Möglichkeit, meine Interessensbereiche Theater und anti-diskriminierende Perspektiven weiter vertiefend zu bearbeiten und dabei empirische Erkenntnisse aus der ethnografischen Feldforschung miteinzubeziehen.

Hierfür werde ich im nächsten Kapitel mein Erkenntnisinteresse genauer spezifizieren und darauffolgend die Relevanzen dieser Arbeit erläutern.

1.1. Erkenntnisinteresse

Diskriminierung unterschiedlichsten Couleurs stellt weiterhin ein ernstzunehmendes Problem dar, weswegen mein Erkenntnisinteresse sich auf die Beschreibung von Möglichkeiten und Formen erstreckt, dem entgegenzuwirken. Gerade die Erforschung von praktischen Konzepten, die grundlegend für anti-diskriminierende Arbeit sein können bzw. diese ermöglichen, soll mit der Verknüpfung der interaktiven Forumtheaterarbeit von „Reactor" und Prozessen des Empowerment und Powersharing das Hauptinteresse dieser ethnografischen Arbeit sein. Daraus können Handlungsoptionen und -konzepte für von Diskriminierung betroffene Personen, privilegierte Personen, Machtschwächere/Machtstärkere, Professionelle der Pädagogik, der Sozialen Arbeit, Multiplikator*innen, usw. abgeleitet und entwickelt werden.

Der Verein „Reactor" (Selbstverständnis vertieft beschrieben in Kapitel 3.1.) liefert dabei mit seinem Theaterstück „Courage Konkret" eine Rahmung, in der Elemente des Forumtheaters nach Augusto Boal mit selbstentwickelten theaterpädagogischen Methoden und Theaterformen verknüpft werden. In einem gemeinsamen, interaktiven Prozess der zwei

heterogenen Gruppen von Pädagog*innen/Schauspielenden und Adressat*innen Handlungsoptionen und -alternativen sozialer Interaktion in problemhaften Situationen erkundet, reflektiert und ausprobiert werden.

Ich werde in meiner ethnografischen Forschung meinen Fokus speziell auf die Handlungsebene legen und betrachten, wie sich Empowerment- und Powersharing-Prozesse in den Interaktionen sozialer Praxis theaterpädagogischer Forumtheatervorstellungen zwischen den einzelnen Teilnehmenden, also professionellen Theaterpädagog*innen und Adressat*innen, entfalten können, auch um zu betrachten, welche Chancen und Herausforderungen sich daraus ergeben.

Durch die speziellen Erkenntnisse und die Beschaffenheit des Feldes, entwickelte sich dabei meine Fragestellung und mein Erkenntnisinteresse weiter. Vor meiner Zusammenarbeit mit „Reactor“ und dem Zugang zum Feld setzte ich meinen Schwerpunkt mehr auf die Forumtheaterarbeit nach Augusto Boal und dessen anti-diskriminierende Wirkung. Da „Reactor“ zwar in Anlehnung an das Forumtheater nach Boal arbeitet, aber auch eine Vielzahl von Anpassungen an spezifische Adressat*innengruppen vorgenommen hatte, fokussierte ich mich mehr darauf, was ich tatsächlich im Feld vorfinden konnte. Ebenso werden Formen von Diskriminierung hier nicht direkt thematisiert, da eine anti-diskriminierende und machtkritische Perspektive dem Empowerment und Powersharing inhärent ist. (Zur Entwicklung der Fragestellung im Bezug zu Empirie, siehe Kapitel 3.3. Methodisches Vorgehen.)

Hieraus ergibt sich meine Fragestellung:

„Wie kann Interaktion zwischen Theaterpädagog*innen und Adressat*innen in interaktiven Forumtheaterszenen unter empowersharenden Perspektiven verlaufen? Welche Chancen und Herausforderung ergeben sich daraus?“

In meiner Literaturarbeit werde ich die basalen Bestandteile der zwei theoretischen Grundlagen dieser Arbeit beschreiben: einerseits das Theater der Unterdrückten nach Boal, sowie Grundzüge des Forumtheaters und andererseits das Empowerment und Powersharing und die Verknüpfung der beiden Konzepte, das Empowersharing.

Im empirischen Teil dieser Arbeit, werde ich das Feld, sowie das Selbstverständnis von „Reactor“ erläutern, meine eigene Position reflektieren und anhand von Detail-/Einzelfallanalysen Interaktion unter empowersharender Perspektive beschreiben.

In einem letzten Schritt werde ich die theoretische Überlegungen mit den empirischen Erkenntnissen zusammenzuführen und Impulse und Anregungen für weitere Betrachtungen und Perspektiven liefern.

Ich hoffe mit dieser Arbeit für die Lesenden eine von sicherlich vielen Möglichkeiten anti-diskriminierender Projekte unter empowersharender Perspektive zu beschreiben und einen Beitrag dazu zu leisten, die eigenen machtstärkeren/machtschwächeren, bzw. privilegierteren/de-privilegierteren Positioniertheiten zu reflektieren und nach Möglichkeiten zu suchen, in fehlerfreundlichen, solidarischen Austausch zu treten, „Macht“ zu teilen und anti-diskriminierende, anti-rassistische Handlungen und Haltungen zu stärken.

1.2. Relevanz

In ihrer Relevanz knüpft diese Arbeit an die vielfätigen Auseinandersetzungen von Theaterschaffenden, Forumtheaterpraktizierenden, Sozial Arbeitenden, Erziehungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen an, die sich mit Forumtheaterarbeit mit unterschiedlichsten Adressat*innen befasst haben und auch weiterhin befassen. Explizit möchte ich hier Michael Wrentschur nennen, der sich in seinen Arbeiten tief mit Forumtheater auseinandersetzt und eine Vielzahl seiner Erkenntnisse mit groß angelegten empirischen Studien generiert. Er betrachtet Forumtheater u. a. unter machtkritischer und Empowerment-Perspektive (vgl. Wrentschur 2019b: 225f) und schafft Verknüpfungen zu Sozialer Arbeit, jedoch wird keine explizite Powersharing Perspektive eingenommen. Ebenso finden sich bei Halil Can, auf den ich mich in meiner Arbeit häufig beziehen werde, tiefe praktische und theoretische Auseinandersetzungen mit Empowerment und Forumtheater und auch das hier verwendete Konzept des „Empowersharing“ (siehe Kapitel 2.4.) geht auf Can zurück. Mit dem von Can beschriebenen und mitbetreuten HAKRA-Empowerment-Konzepts werden Workshops aus People-of-Color-Perspektive angeboten und durchgeführt, die Theater- und Körperarbeit und Forumtheater nach Boal in ihre grundlegende Arbeit miteinbeziehen. In manchen der Workshops fand auch eine teilweise Öffnung dieser geschützten People-of-Color-Räumen statt, um unter Beachtung des Critical-Whitness-Ansatzes Menschen der Mehrheits- bzw. Dominanzgesellschaft mit einzubeziehen und eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion im Sinne des Empowerment und Powersharing anzuregen und zu fördern (vgl Can 2022: 407ff). Bei Wrentschur ebenso wie bei Can ist deutlich der Nutzen von Forumtheaterarbeit in Verküpfung mit Empowerment und Powersharing für eine anti-diskriminierende und anti-rassistische Arbeit erkennbar.

Die Relevanz dieser ethnografischen Betrachtung liegt also in der teilweisen Fortführung, bzw. Berücksichtigung dieser Arbeiten und den beschriebenen Ansätzen, führt aber dennoch eigenständige Perspektiven ein, da jede (Theater-)Pädagogische Arbeit durch ihre jeweilige spezielle Konzeption und ihre jeweiligen individuellen Teilnehmenden (sei es auf „Aderssat*innen“, „Pädagog*innen“-Seite, oder auch des Ethnografen) individuelle Perspektiven und Relevanzen hervorbringt, die es zu betrachten, beschreiben und analysieren

lohnt. In diesem Fall die Betrachtung der interaktiven, theaterpädagogischen Arbeit des Vereins „Reactor“ gemeinsam mit Schüler*innen der Sekundarstufe 1, 2. Jahrgang, einer schweizer Schule.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werde ich mich dem theoretischen Fundament dieser Arbeit widmen: dem Forumtheater, sowie den Konzepten des Empowerment, Powersharing und Empowersharing.

2.1. „Forumtheater“ nach Augusto Boal

2.1.1. „Theater der Unterdrückten“ Augusto Boal

Das Forumtheater, ist eine Theatermethode des verstorbenen brasilianischen Regisseurs, Aktivisten und Theaterautors/-theoretiker Augusto Boal und ist Bestandteil dessen entwickelter Methodensammlung, dem *Theater der Unterdrückten (=TdU).* Er behandelt darin Ansätze und Methoden, um mit Theater dazu beizutragen Politik zu demokratisieren und soziale Probleme zu lösen (vgl. Jost 2020: 61).

Nach Wrentschur ermöglicht das TdU Subjekten, mit kreativen, theatralen Mitteln von einer passiven in eine aktive Position zu wechseln, ihre soziale Wirklichkeit zu erforschen, Lebensrealitäten neu zu gestalten und Unterdrückung, ungleiche Machtbeziehungen und Diskriminierung zu überwinden, bzw. Gesellschaft zu verändern. Es werden dabei keine direkten Lösungen angeboten, vielmehr wird Dialog, gleichberechtigter Austausch, Teilhabe und Diversität, Partizipation, sowie die Sichtbarmachung und damit verknüpfte Überwindung von Herrschaftsverhältnissen gestärkt, u. a. durch Humanisierung mit dem Ziel der Demokratisierung. Er begreift das TdU als „einen Proberaum für die Realität“, der zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden führen kann (vgl. Wrentschur 2019b: 60ff).

2.1.2. Definition „Forumtheater“

Anknüpfend an die kurz dargestellten Grundsätze des Theaters der Unterdrückten, werde ich folgend das Forumtheater weiter beschreiben, das eine von vielen Methoden des TdU darstellt.

Vereinfacht dargestellt handelt es sich beim Forumtheater um eine interaktive Aufführungsform, in der szenisch ein sozialer Konflikt dargestellt wird, zu dem durch die aktive Beteiligung des Publikums am Geschehen neue Handlungs- und Veränderungsideen

gesammelt und erprobt werden (vgl. Wrentschur 2021: 183; vgl. n. Staffler 2009; Boal 2013; Wrentschur 2019):

> *Die Folgen des Handelns, das besonders auf die Veränderung diskriminierender, ausgrenzender und unterdrückender Interaktionen und Strukturen abzielt, werden in diesem dramatischen Labor unmittelbar sichtbar und erlebbar. Gemeinsam werden Handlungsspielräume untersucht, verbunden mit der Frage, welche strukturellen Veränderungen notwendig sind, um vor allem sozial ausgegrenzten und benachteiligten Gruppen umfassende Möglichkeiten zur gesellschaftlichen (und politischen) Partizipation eröffnen* (ebd.).

Aktion und Reflexion sind in diesen interaktiven Aufführungen eng miteinander verknüpft und der ästhetische Raum des Theaters stellt dabei einerseits Wirklichkeit dar, verdeutlicht andererseits aber auch die Veränderbarkeit von Wirklichkeit durch Kommunikation auf verbaler sowie der Handlungs-Ebene (vgl. Wrentschur 2019b: 58).

Wrentschur erläutert, dass Forumtheaterprojekte meist in drei Phasen unterteilt werden: die Stückentwicklung, die interaktive Aufführungsphase und zuletzt die Auswertungs- bzw. Transferphase (vgl. Wrentschur 2019b: 483 f).

Da ich im Zuge meiner ethnografischen Forschung keine oder nur geringfügige Einblicke in die Stückentwicklungs- und Transferphasen bekommen habe, werde ich mich in dieser Arbeit hauptsächlich mit den theoretischen Überlegungen zur interaktiven Aufführungsphase auseinandersetzen.

Im Erarbeitungs- und Entwicklungsprozess führt Wrentschur weiter an, dass vielfältige Wege und Prozesse zu einem Forumtheaterstück führen. Der Ausgangspunkt sind meist Erlebnisse von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen oder erlebte Konflikte sowie das Interesse nach Veränderung. Diese Erfahrungen werden in einem intensiven Erarbeitungsprozess in theatralische Bilder und Szenen überführt und damit zugrunde liegende Ursachen, Mechanismen und Dynamiken dieser Konflikte erkundet und bewusst gemacht. In dieser Phase wird den Beteiligten die Möglichkeit gegeben, die individuellen Erfahrungen zu artikulieren und zu thematisieren und in eine theatrale Form zu überführen, die öffentlich gemacht werden kann (vgl. Wrentschur 2019b: 71). Zusätzlich zu diesen subjektiven Wahrnehmungen können auch fachliche und theoretische Bezüge einbezogen und Kooperationen mit sozialen Bewegungen und Organisationen eingegangen werden. Essenziell ist, dass die Relevanzsetzung und Fokussierung sich an den Lebenswelten der Mitwirkenden orientiert und für diese thematisch bedeutsam ist (vgl. Wrentschur 2019a: 89f).

Während den interaktiven Aufführungsphasen, in der das entstandene Forumtheaterstück gespielt wird, wird gemeinsam mit dem Publikum spielerisch-experimentell in einem szenischen Forschen nach Veränderungsideen und Lösungsansätzen für die dargestellten Probleme und Konflikte gesucht und ihre Übertragbarkeit reflektiert. Die Szenen

werden hierfür wiederholt unterbrochen und gestoppt, um neue Varianten auszuprobieren. Der Versuch dem Geschehen eine Wendung zu geben, stößt auf die Reaktionen der Darstellenden aus dem jeweiligen Rollenhabitus heraus. Dies findet in einem Wechsel zwischen direktem Mitspielen, Beobachtung und Reflexion statt (vgl. Wrentschur 2019a: 93f). Auf eine getestete Handlungsalternative folgt also eine gemeinsame Reflexion, in der die Beteiligten Wahrnehmungen und Ansichten äußern können. Diese gemeinsame Auseinandersetzung kann zu einem erweiterten Verständnis für die Handlungen Einzelner, der sozialen Problemstellung und deren Auswirkungen beitragen und Verborgenes, Tabuisiertes und Unbewusstes hervorbringen, sowie die Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas verdeutlichen (vgl. ebd.: 95). Es entsteht ein gemeinsamer Erfahrungsraum zwischen den Darstellenden und dem Publikum, der Möglichkeit für Reflexion, Diskussion und Dialog bietet und somit gegenseitiges Verständnis und Perspektivübernahme ermöglicht (vgl. ebd.). Anhand der Frage, welche Herangehensweise eine Veränderung hervorbringen kann (vgl. ebd.), „eher individuelle, handlungsbezogene und/oder […] eher strukturbezogene, politische Herangehensweisen […]“ (ebd.), werden „übernommene Bedeutungen und normative Traditionen über Performance aufgebrochen, in Bewegung gebracht, hegemoniale Strukturen infrage gestellt und demokratische, partizipatorische sowie emanzipatorische Perspektiven unterstützt“ (ebd.). Die Inhalte und Erkenntnisse, die in dieser Phase entstehen, werden für die spätere Auswertung und den Transfer dokumentiert (vgl. ebd.).

In der 3. Phase des Forumtheaters, der Auswertung und dem Transfer, verfolgt das Projektteam einerseits die Frage, wie und ob die Erkenntnisse in die Lebensrealitäten übertragen werden können/sollen (vgl. ebd.: 95f): „Handlungsmöglichkeiten beziehen sich dabei zumeist auf Situationen und Dynamiken von Ausgrenzung, Unterdrückung und Ohnmacht, sie können persönliche, soziale, berufliche und politische Kontexte betreffen“ (ebd.: 96). Andererseits wird reflektiert und diskutiert, ob „generelle, verbindliche Vorschläge und Lösungsansätze gefunden werden können und daraus ein gesellschaftlicher, politischer oder behördlicher Handlungs- bzw. Veränderungsbedarf artikuliert werden kann“ (ebd.), der dann in einem wiederholt von Expert*innen und Betroffenen reflektierten und überarbeiteten Bericht mündet und Entscheidungs- und Verantwortungsträger*innen präsentiert werden kann (vgl. ebd.: 96f).

Zusammenfassend wird im Formumtheater in interaktiven Szenen Diskriminierung, Unterdrückung und problematische Situationen aus den Lebenswelten der Teilnehmenden fokussiert, um in theatralen „Laborsituationen“ Räume für gemeinsamen Austausch zu schaffen und um alternative Handlungsoptionen zu entwickeln und erproben, die diesen Problemstellungen entgegengesetzt werden können.

Da ich mich in meiner Arbeit mit Empowerment und Powersharing befassen möchte, werde ich im nächsten Teil Grundzüge dieser Konzepte darstellen und erläutern.

2.2. Empowerment und Powersharing; Empowersharing

> Empowerment *und* Powersharing *eignen sich als machtkritische politische Konzepte, um solidarische Handlungsmöglichkeiten auf einer subjektiven und kollektiven Ebene im Kontext unterdrückerischer Strukturen zu entwickeln* (Nassir-Shahnian 2020: 30).

In diesem Kapitel werden die Konzepte des Empowerment und Powersharing näher erläutert. Hierbei werden für ein grundlegendes Verständnis Definitionen und basale Bestandteile der beiden Konzepte herausgearbeitet. Anschließend wird eine nähere Betrachtung des „Empowersharing"-Konzepts nach Halil Can stattfinden und die Sinnhaftigkeit in der Verschränkung der Empowerment- und Powersharingansätze dieses Konzepts beschrieben sowie theoretisch-konzeptuelle Nähen und Verbindungen zum Forumtheater aufgezeigt.

2.2.1. Empowerment

Der Begriff des Empowerment wurde ursprünglich in den USA in den 1950er Jahren von Bürger*innenrechtsbewegungen geprägt. Die Kritik Schwarzer Aktivist*innen an den rassistischen Machtverhältnissen dieser Zeit wurde von eben diesen mit der Idee und dem Streben nach Selbstbestimmung verbunden (vgl. Rosenstreich 2020: 228). Weiterhin finden sich auch Ursprünge des Empowerment Begriffs in „Unabhängigkeitskämpfen in den Kolonien (Afrika, Asien Lateinamerika) sowie anderen Emanzipationsbewegungen, wie die der Frauenbewegung der 60er-Jahre" (Madubuko 2021: 13; vgl. n. Kirk 2013, De Beauvoir 1968, Tan 2013). Es handelt sich beim Empowermentbegriff um ein im Kern politisches und emanzipatorisches Konzept, um Kritik an bestehenden Herrschaftsverhältnissen, wie Rassismus, Sexismus, Klassismus, Heteronormativität zu üben (Madubuko 2021: 14, vgl. n. Nassir-Shahnian 2013, Can 2008).

Für eine grundlegende Betrachtung des Empowerment und Powersharing Ansatzes grenzt Halil Can sein Verständnis von Empowerment gegenüber defizitorientiert-paternalistischen Konzepten ab und sieht Empowerment als ressourcenorientiert und fokussiert auf Autonomie des/der Einzelnen, Mündigkeit und Selbstbestimmung an. Hierbei wird eine grundlegende Unterscheidung zwischen zwei Ausrichtungen vorgenommen, dem „individualisierenden" und „machtkritischen" Empowerment (vgl. Can 2022: 401). Chehata und Jagusch beziehen in ihren Überlegungen die verschiedenen Räume, Zeitpunkte und Positionierungen mit ein, aus denen die Auseinandersetzungen mit den beiden Begrifflichkeiten Empowerment und Powersharing stattfinden (vgl. Chehata/Jagusch 2020: 12). Sie distanzieren sich deshalb von einheitlichen Definitionen und sprechen sich vielmehr

für „die Notwendigkeit der Unbestimmtheit und der Aushandlung“ (ebd.: 13) der Begriffe aus. Wie auch Can verfolgen sie bei diesen Aushandlungen ein machtkritisches Verständnis und betonen, dass gerade plurale Betrachtungsweisen der Reproduktion, einseitiger, hegemonialer Narrative entgegenwirken können (ebd.).

Ich werde, der Argumentationslinie Cans und Chehata/Jagusch folgend, unterschiedliche Definitionsansätze verwenden und mich hauptsächlich auf den „machtkritischen“ Ansatz fokussieren, der „Macht“ bzw. „Power“ als zentrale Betrachtungskategorie definiert (vgl. Can 2022: 403). Auch Rosenstreich greift diese Kategorie auf und fasst

> *Empowerment als den Prozess der Ausweitung von Machtzugang und damit von Handlungsspielräumen minorisierter Gruppen auf der Grundlage von Selbstdefinition und Selbstbestimmung. […] ein Prozess in dem Menschen mehr Macht erlangen, ihre Perspektiven und Interessen, ihre Belange selbstbestimmt zu formulieren, zu vertreten und zu gestalten* (Rosenstreich 2020: 229).

Nassir-Shahnian spricht von der (Wieder-) Aneignung von Handlungsspielräumen und beschreibt ihr Empowerment-Verständnis als dekolonial und communityorientiert. Sie versteht Empowerment gleichzeitig auch als Konzept zur Heilung und Selbststärkung von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen (vgl. Nassir-Shahnian 2020: 30), deren Kampf um Repräsentation Chehata und Jagusch auf die Entwicklung positiver Selbstbezüge, Handlungsfähigkeit, Handlungsmacht, aktivistische Kontexte und safer spaces beziehen und Empowerment als widerständigen, politischen Handlungsansatz und Akt der Befreiung fassen (vgl. Chehata/Jagusch 2020: 12).

Can erläutert zwei basale Handlungsperspektiven im machtkritischen Empowerment und Powersharing Ansatz: die individuelle und die kollektive / solidarische Perspektive, die aber auch in ihrem Zusammenwirken im Bezug zur Handlungsmacht Beachtung finden und deren Wirken sich beim Empowerment auf eine institutionelle, strukturelle, diskursive und erinnernde Ebene ausweiten (vgl. Can 2022: 404ff). Da der Hauptfokus dieser Arbeit auf das Empowersharing gerichtet ist, werde ich an dieser Stelle nicht vertieft auf diese unterschiedlichen Formen bzw. Ebenen des Empowerment eingehen.

Um den Begriff von „Macht“ für mein weiteres Vorgehen zu fassen, werde ich Cans Auffassung im machtkritischem Empowersharingansatz verwenden: unter der Kategorie Macht wird „zunächst einmal ganz allgemein und bewertungsfrei die Potenzialität des individuellen und sozialinteraktiven Handeln- und Wirken-Könnens auf das Selbst und die (Mit-) und (Um-) Welt abhängig von den Möglichkeiten des Verfügens, der Aneignung und des Zugangs zu Kapitalien verstanden“ (Can 2022: 403). In diesem Zusammenhang schlägt Can, um „ein rein dualistisches und polarisierendes Konstruktions- und Zuschreibungsmuster von

privilegierender Norm und deprivilegierender Abweichung“ (ebd.) der Begriffe „mächtig“/ „Mächtige“ und „ohnmächtig“/ „Ohnmächtige“ zu vermeiden, eine Verwendung der Begrifflichkeiten *Machtreich(en)* und *Machtarm(en)* / *Machtstark(en)* und *Machtschwach(en)* (vgl. ebd.) vor. Daraus ergibt sich der Vorteil, dass trotz einer Positionierung „in einem machtasymmetrischen dual strukturierten sozialen Konstruktionsmuster als Privilegierte oder Deprivilegierte“ (ebd.) gleichzeitig bei intersektionaler, feinanalytischer Betrachtungsweise auch Differenzen, Uneindeutigkeiten und Widersprüche erkennbar werden und damit Hierarchien in sozialen Machtpositionen aufdecken (vgl. ebd.). Durch diese komplementäre Wortwahl und die intersektionale Perspektive lässt sich schließen, dass Personen je nach Situation und Kontext sowohl machtstarke, als auch machtschwache Positionen innehaben, als handlungsmächtige Subjekte gesehen werden können und fähig sind, innere und äußere Veränderungen herbeizuführen (vgl. ebd.: 404). Macht / Mächtigkeit unterliegen in Cans Verständnis also einer Dynamik und Prozesshaftigkeit, die nicht auf die Umkehr, sondern auf eine Balance der Macht- und Kapitalienverhältnisse (nach Bourdieu) abzielen (vgl. ebd.).

2.2.2. Powersharing

Nachdem ich die sich ergänzenden, grundlegenden Verständnisse von machtkritischem Empowerment eingeführt habe, die sich einer neoliberalen Individualisierung verwehren (vgl. Rosenstreich 2020: 227) und ein grundlegendes Verständnis von „Macht“, sowie die Unterscheidung „Machtreich/Machtschwach“ beschrieben habe, werde ich folgend den Fokus auf Powersharing richten.

Der Powersharingbegriff, der als Pendant zum Empowerment aus privilegierter(er), machstärkerer Perspektive gesehen werden kann, gleichsam aber stark mit Empowerment verknüpft ist (siehe Kapitel 2.2.3.), findet vergleichsweise weniger Einzug in deutschsprachige Wissenschaftsdiskurse und wird auf seine historische Prägung hin kaum beschrieben. Hier ist Gabriele Rosenstreich zu erwähnen, die den Begriff nach eigener Angabe 2004 in Deutschland, in dem Vortrag „*Empowerment zwischen Queer-Sein und MigrantIn-Sein,* auf der Fachtagung *Mehrfachzugehörigkeit als Bürde oder Chance?*“ in Berlin (vgl. Rosenstreich 2020: 232 ff) eingeführt hatte. Sie hatte das Powersharing Konzept „im Kontext feministischer Praxis im [Sic] autonomen Frauenhausbewegung der 80er Jahre in Aotearoa Neuseeland kennengelernt“ (Rosenstreich 2020: 233).

Eine erste grundlegende Annäherung an den Begriffe bietet Can, der sich dabei auf Rosenstreich bezieht:

> *Unter* Powersharing *wird hier verstanden, dass Privilegierte bzw. Machtstarke einerseits ihre Macht bzw. ihre Kapitalien dafür nutzen, um Deprivilegierte bzw. Machtschwache in einer nicht-paternalistischen Weise, im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe zu unterstützen und andererseits*

aktiv und bewußt [Sic] *(Umver-) Teilung von Macht bzw. Kapitalien von oben nach unten praktizieren* (Can 2022: 412; vgl. n. Rosenstreich 2006; Can 2008).

Im Verständnis von Chehata und Jagusch geht dieser Unterstützung und (Umver-) Teilung eine Bewusstwerdung und Reflexion der „eigenen individuellen und strukturellen Positioniertheiten und Privilegien" (Chehata/Jagusch 2020: 12) voran, sowie der, unter der Oberfläche liegenden, wirkmächtigen Platzanweisungen und der folgenden Verantwortung (vgl. ebd.). Nassir-Shahnian und Rosenstreich heben die Bedeutung von Solidarität von Menschen mit Privilegien hervor und Rosenstreich spricht zusätzlich von einem, dem Powersharing vorausgehenden Akt des Zuhörens (vgl. Nassir-Shahnian 2020 :30; Rosenstreich 2020: 233). Ebenso ist im Verständnis beider eine Anerkennung der eigenen machtstarken Position, sowie eine Umverteilung bzw. Zurverfügungstellung von Ressourcen (vgl. ebd.) zu finden. Nassir-Shahnian spricht in diesem Bezug von einer grundlegenden „Verantwortlichkeit für die historische und aktuelle, soziale und ökonomische Bevorteilung aus unterdrückerische Strukturen" (Nassir-Shahnian 2020: 30). Rosenstreich beschreibt als Ressourcen „Zeit, Raum, Geld, materielle Ressourcen oder auch immaterielle Ressourcen wie Öffentlichkeit, Status oder Kompetenzen" (Rosenstreich 2020: 233) über deren Verwendung aber nicht bestimmt wird (vgl. ebd.) und die Wichtigkeit des Aushaltens von anderen Interessen und Entscheidungen, sowie die Unterstützung unabhängig von diesen Interessen und Entscheidungen zu gestalten (vgl. Rosenstreich 2020: 234).

Auch im Bezug zum Powersharing wird wie beim Empowermenthandeln eine Unterscheidung der vier Ebenen *individuelles, kollektiv-solidarisches, institutionelles* und *strukturelles* Powersharing vorgenommen (vgl. Can 2022: 413; Nassir-Shahnian 2020: 39ff):

Beim *individuellen Powersharing* fokussiert Nassir-Shahnian die respektvolle und wertschätzende Auseinandersetzung mit dekolonialem Wissen und den Widerspruch in die Dominanzkultur, wobei sie sich von jeglichem Paternalismus distanziert (vgl. Nassir-Shahnian 2020: 38). Can setzt den Fokus dieser Ebene „auf die zivile Einzelperson in der Rolle der machtstarken Akteur*in, die aus dem Status einer privilegierten Person heraus ihre Kapitalien in nicht-paternalistischer Haltung politisch bewusst und aktiv zur (Selbst-)Stärkung von diskriminierten Machtschwachen einsetzt, […]" (Can 2022: 412).

Beim *kollektiv-solidarische* Powersharing sind es „mehrere bzw. eine Gruppe von privilegierten Machtstarken, die als politisierte zivile Akteur*innen ihre gebündelte Macht und Kapitalien dafür nutzen, Menschen zu stärken, […]" (Can 2022: 412). Nassir-Shahnian betont auf dieser Ebene die Bedeutung von geschützten Community Räumen einerseits und Räumen zur Auseinandersetzung mit Privilegien andererseits, als Begegnungs- und Aushandlungsräume, die machtsensibel und fehlerfreundlich geprägt sind (vgl. Nassir-Shahnian 2020: 39f).

Beim *institutionellen* Powersharing beruht „das Handeln von privilegierten Machtstarken einzeln oder als Gruppe darin […], dass sie als politisierte Akteur*innen aus ihrer Macht- und Handlungsposition innerhalb einer Institution, als einem möglicherweise machtwirksamen Zusammenhang, im Interesse der Machtstärkung von deprivilegierten, diskriminierten Machtschwachen handeln, […]“ (Can 2022: 412f). Nassir-Shahnian weist dabei auf Öffnungsprozesse innerhalb von Institutionen, Zugänge zu Ressourcen und die Veränderung von Entscheidungsstrukturen hin (vgl. Nassir-Shahnian 2020: 40).

Beim *strukturellen Powersharing* liegt der Fokus darauf, „dass gesellschaftlich-politische und diskursive Strukturen, die Diskriminierung und Machtdifferenz (re-)produzieren, aufgedeckt und diskriminierende Wirkmechanismen mit dem Ziel der Überwindung aktiv problematisiert werden.“ (Can 2022: 413).

Es erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll diese Wirkebenen des Powersharings erst einmal getrennt und dadurch differenzierter zu betrachten, um sie in einem nächsten Schritt mit dem Empowerment zusammenzudenken.

2.2.3. „Empowersharing“

Für mein weiteres Vorgehen möchte ich eine weitere Handlungsstrategie, bzw. Haltung nach Halil Can einführen, das „Empowersharing“:

> *Das ganzheitliche Zusammendenken der Handlungsbausteine Empowerment und Powersharing, steht […], für eine machtkritisch reflektierende sowie (bildungs-) politische Handlungsstrategie. Dabei handelt es sich jedoch konzeptionell wie praktisch nicht nur um ein Verständnis und Erfordernis der politischen Handlung, sondern zugleich auch der ethischen Haltung und Verantwortung* (Can 2019: 31).

Mit diesem Empowersharing-Handlungsansatz beschreibt Can eine Haltung und aktive Handlungspraxis auf individueller und kollektiver Ebene, die gegen intersektionale Diskriminierung und Rassismus wirkmächtig werden kann (vgl. Can 2019: 42). Can sieht hierin Grenzen überwindende Befreiungsprozesse, die zur Stärkung von Partizipation und Transformation (vgl. Can 2022: 398) „einer menschenrechtsbasierten, solidarischen und inklusiven Gesellschaft“ (ebd.) beitragen. Eine weitere Besonderheit diese Ansatzes liegt, wie bereits zu Beginn des Kapitels beschrieben, in der ganzheitlichen Ausrichtung, aber auch in einer inhärenten Anthropozentrismuskritik (ebd.): „Dabei wird die Trinität von Mensch, Natur und Welt/Kosmos als Einheit gedacht, die in ihren Vielfältigkeiten ineinander verflochten miteinander in Verbindung und Resonanz stehen“ (ebd.) und ein „Paradigmenwechsel, der Überwindung der nur allein auf das Wohlsein des Menschen fokussierenden […] Denk- und Handlungsschemata“ (ebd.: 415f) angestrebt. Weiter beschreibt Can, dass „politische und ethische Haltungsmaxime im Sinne des machtkritischen Empowersharings gegen

diskriminierende und unterdrückerische Ungleichheitsverhältnisse […] einen verantwortungsbewussten und nachhaltigen Umgang mit Macht und Kapitalien […]“ (ebd.: 415) verlangen.

Meiner Meinung nach kann in einer weiteren Verwendung dieser Handlungs- und Haltungsstrategie gerade durch die machtkritische, ganzheitliche, politische und intersektionale Betrachtungsweise von Ungleichheit, Rassismus und Diskriminierung eine Chance bestehen, neue Perspektiven auf theaterpädagogische Interaktionen einzunehmen.

2.3. Conclusio

Bevor ich mich dem Empirieteil widmen werde, möchte ich noch einmal das theoretische Fundament dieser Arbeit in einigen Worten zusammenfassen.

Das *Forumtheater* stellt eine Methode und einen Ansatz dar, (geschützte) Räume für Menschen zu eröffnen, damit diese gemeinschaftlich und kreativ in Austausch treten können. Dabei werden lebensweltliche Themen zu sozialen Problemen und Formen von Differenz, Unterdrückung und Diskriminierung behandelt, mit dem Ziel zu deren (Auf-)Lösung beizutragen und neue Handlungsoptionen zu generieren und diese zu testen.

Um eine Verknüpfung zwischen den theoretischen Hauptkonzepten dieser Arbeit, *Forumtheater* einerseits und *Empowerment* und *Powersharing* andererseits herzustellen, ist es naheliegend, einen Blick auf die im Forumtheater inhärente Perspektive auf Machtrelationen zu werfen:

> *Für die Forumtheaterarbeit ist die Analyse von Machtbeziehungen und -verhältnissen zentral. Damit verbunden ist die Frage, wie Machtressourcen mobilisiert werden können, um Machtbalancen herzustellen. Zudem geht es um Prozesse, die es Menschen ermöglichen, eigenmächtig zu handeln und sich zusammen mit anderen kollektiv zu ermächtigen bzw. kollektiv zu handeln* (Wrentschur 2019b: 215).

In den Grundzügen des Forumtheaters werden im theatralen Raum eigene Fähigkeiten und Stärken erkundet und für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln verwendet. Verknüpft ist eine Anerkennung der lebensweltlichen Expertise der Betroffenen(-perspektive), die von dem/der/den Joker*innen (also der Anleitung und Moderation eines Forumtheaterstücks) geteilt wird, indem von Unwissen ausgegangen und nicht bewertet wird. Gerade im Bezug zum Empowerment muss dabei geklärt werden, welches Verständnis und welche Haltung zu Grunde gelegt werden (vgl. Wrentschur 2019b: 225).

Empowerment bietet vielfältige Möglichkeiten aus einer Betroffenen-, Deprivilegierten-, Machtschwächeren-Perspektive Kritik an bestehenden Machtverhältnissen und

hegemonialen Systemen und Strukturen auszuüben. Ziel ist dabei die Sichtbarmachung sowie Dekonstruktion, die Selbstermächtigung und gesellschaftlicher Wandel.

Das Konzept *Powersharing* knüpft an Grundsätze und Ziele des *Empowerment* an, aber eher aus Perspektive von privilegierteren, machstärkeren Menschen, Gruppierungen und Positionen. Ich verstehe es als Werkzeug und Mittel zur Reflexion und Möglichkeit auf nicht paternalistische Weise auf unterschiedlichen Ebenen Macht zu teilen und abzugeben.

Empowersharing stellt ein Zusammendenken dieser beiden Konzepte dar und eröffnet damit holistische Handlungs- und Haltungsstrategien, intersektionalen, vielseitigen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen zu begegnen. Dabei wird auch eine anthropozentristismus-kritische Perspektive mit aufgenommen und ein dynamisches, mehrdimensionales Verständnis von Macht etabliert.

Das Verständnis dieser theoretischen Konzepte und Grundlagen soll als Betrachtungsweise auf die aus der Empirie generierten Erkenntnisse dienen.

3. Empirische Forschung

Nachdem ich nun basale theoretische Konzepte dargestellt und erläutert habe, werde ich nun zum empirischen Teil übergehen. Dabei werde ich zunächst Charakteristika des Feldes und meinen Bezug dazu beschreiben, um anschließend das methodische Vorgehen meiner Forschung näher zu erläutern. Danach werde ich die Ergebnisse präsentieren, analytisch im Bezug zur Theorie aufarbeiten und reflektieren. Abschließend werde ich im Fazit die Erkenntnisse aus meiner ethnografischen Feldforschung besprechen und einen Ausblick auf weitere mögliche Perpektiven und weiterführende Forschungsansätze darlegen.

3.1. Das Feld

„Reactor“

Als Feld für meine ethnografische Forschung habe ich mich für den in Basel ansässigen Verein „Reactor“ entschieden. Dies hatte mehrere Gründe: einerseits hatte ich schon zu Beginn meiner Arbeit das Vorhaben, an einer Forumtheatervorstellung teilzunehmen oder Teilnehmende zu interviewen. Allerdings rechnete ich nicht damit, dass durch die gesellschaftlichen Folgen und Einschränkungen von Covid-19 tatsächlich (Forum-)Theatervorstellungen in Präsenz stattfinden würden, weswegen ich mich darauf fokussierte Interviewpartner*innen zu suchen, die an vergangenen Projekten teilgenommen hatten. Die Korrespondenz mit zwei Interviewpartner*innen, welche als Gatekeeper*innen fungieren

sollten, stellte sich leider als kompliziert heraus, da diese den E-Mailkontakt ohne weitere Begründung abbrachen.

Glücklicherweise machte mich eine Dozentin auf die Arbeit von „Reactor“ aufmerksam und da hier schnell ein reger Austausch und die Zusage für eine Zusammenarbeit entstand, verfolgte ich die erneute Kontaktaufnahme zu den anderen Interviewpartner*innen nicht mehr weiter.

Bevor ich das interaktive Theaterstück „Courage konkret“ näher erläutere, möchte ich die öffentlich zugängliche Selbstdarstellung von „Reactor“ hinzuziehen, um ein Verständnis für den Verein zu schaffen.

> *Der Verein Reactor wurde im Mai 2018 als Nachfolgeverein der Medien- und TheaterFalle Basel gegründet. Die Mitglieder von Reactor verstehen sich als Netzwerk und blicken auf eine langjährige kontinuierliche Zusammenarbeit in der Medien- und TheaterFalle zurück, wo sie verschiedenste professionelle Projekte und Formate realisiert und die gemeinsame Sprache stetig weiterentwickelt haben.*
>
> *[…]*
>
> *Für Aufträge und Projekte werden jeweils Fachleute aus dem Pool des Netzwerks herbeigezogen. Dazu gehören neben professionellen Theater- und MedienpädagogInnen auch Fachleute aus den Bereichen Schauspiel, Technik, Regie, Dramaturgie, Moderation, Film, Musik, Bühnenbild und Maske. Das Netzwerk zeichnet sich durch seine hohe Professionalität sowie die kontinuierliche Zusammenarbeit aus. […]*
>
> *[…]*
>
> *Was wir anbieten:*
>
> *THEATERPÄDAGOGIK: Wir bieten Schulungen und Weiterbildungen mit der Methode des Forumtheater an. Die Teilnehmenden lernen dabei, persönliche und gesellschaftliche Themen aktiv anzugehen.*
>
> *FACHTAGUNGEN UND WORKSHOPS: Wir bieten auf die Bedürfnisse des Kunden zugeschnittenen [Sic] Dienstleistungen. Wir konzipieren Forumtheaterszenen, die auf das Tagungsthema eingehen, vermitteln ModeratorInnen oder produzieren Medieninhalte. Mit geeigneten Methoden setzen sich die Teilnehmenden mit dem Thema auseinander und werden aufgefordert aktiv mitzuwirken.*
>
> *MEDIENPRODUKTIONEN: Wir produzieren im Auftrage Kurzfilme, fotografische Arbeiten und Audioproduktionen. Zudem entwickeln wir interaktive Lehrmittel für den Unterricht und Weiterbildungsangebote.*
>
> *FREIE PROJEKTE: Neben theaterpädagogischen Projekten bietet Reactor Platz für eigene Produktionen der Mitglieder, welche sich an ein öffentliches Publikum richten.* (Reactor o.D.c)

In dieser Selbstdarstellung wird eine gewisse Ernsthaftigkeit, Vielfältigkeit und Professionalität deutlich, die „Reactor“ auszeichnet und die sich auch in meiner Zusammenarbeit bestätigte.

Schon bei meinem Einstieg in das Feld, den ich im nächsten Kapitel noch ausführlich beschrieben werde, stellte sich heraus, dass „Reactor“ eine eigene Form des Forumtheaters entwickelt hatte, die ich anhand der Homepage und eines Telefonats mit einem Teammitglied von „Reactor“ nachzeichnen möchte:

> *Das Forumtheater ist die zentrale Methode von Reactor im Bereich der theaterpädagogischen Angebote. […] Für Schulungen und Weiterbildungen nutzt Reactor unter anderem die Methode des Forumtheaters. Dies ist eine interaktive Theaterform, welche spannende Auseinandersetzungen mit Konfliktsituationen ermöglicht, indem es die Grenze zwischen Bühne und Zuschauerraum aufhebt. Das Publikum greift aktiv in das Geschehen ein, verändert die gespielten Szenen und entwickelt so eigene Handlungskompetenzen. Bei diesen sogenannten* Interventionen *geht es um die Antworten auf diese Fragenbeispiele: Was würde ich in der dargestellten, gespielten Situation tun? Wie können wir durch unsere Ideen und unser Handeln die Szene zum Besseren verändern?* (Reactor o.D.a)
>
> *Das Publikum greift aktiv in das Geschehen ein, verändert die gespielten Szenen und entwickelt so eigene Handlungskompetenzen.* (Reactor o.D.b)

In dem Telefonat, das als gegenseitiges Kennenlernen zwischen mir in meiner Rolle als Ethnograf und einem langjährigen Mitglied von „Reactor“ diente und einem Herausfinden, ob eine Zusammenarbeit sinnvoll erscheinen würde, bekam ich auch die Möglichkeit in einem informellen Gespräch mehr über die Grundsätze und Arbeitsweise des Vereines zu erfahren. Das Teammitglied (im Folgenden mit „Y.“ abgekürzt), erklärte mir, dass sie im Laufe der Zeit die Erfahrung gemacht hatten, dass gerade das „klassische“ Forumtheater nach Augusto Boal in Europa bzw. in der Schweiz auf andere Gegebenheiten treffe und deswegen von „Reactor“ immer wieder an die sich verändernden Gegebenheiten angepasst werden musste. Als Beispiel wird hier von Y. unter anderem genannt, dass gerade Jugendliche im Kontext Schule, vermutlich mit einer anderen Motivation und sich veränderten Antrieben an den interaktiven Theaterstücken teilnehmen würden als Teilnehmende in Brasilien in den 1950er/60er Jahre.

Der Verein entwickelte im Laufe der Jahre also auch andere und eigene Techniken interaktiven Theaters und passte die Forumtheatermethode an die eigenen Ansprüche und Bedürfnisse der Adressat*innen an. So finden die Stücke meist in einem speziellen Rahmen und für ein bestimmtes Zielpublikum und immer mit Moderation statt. („Reactor“ bietet hier eine Bandbreite an vielen unterschiedlichen Stücken zu verschiedenen Thematiken und für unterschiedliche Zielgruppen an.) Beispielsweise wurden Stücken für Jugendliche ein „Show-artiger“ Charakter verliehen und ein Mikrofon für Wortmeldungen eingesetzt, um die Schüler*innen mehr zu einer Partizipation zu motivieren.

Ein wichtiger Aspekt stellt laut Y. hier die langandauernde und intensive Recherche des Teams bei der Stückentwicklung dar. Mitarbeitende begeben sich in die spezifischen Milieus (teils inkognito), sprechen und arbeiten eng mit Betroffenen und Expert*innen zusammen, hören zu und nutzen anschließend die eigenen Ressourcen des Netzwerks von „Reactor“ (Autor*innen, Dramaturg*innen) und szenische Improvisation, um die so gesammelten Informationen zu einem professionellen interaktiven Theaterstück zusammenzuführen.

Y. schildert hier auch Herausforderungen, so sei es bei der Auswahl von Schauspielenden bedeutend, dass diese sich auch den Vorschlägen des Publikums

unterordnen können und nicht in ein Darstellen der eigenen schauspielerischen Fähigkeiten verfallen, um sich selbst zu produzieren. Als Spannungsfeld stellt sich weiterhin heraus, die eigenen pädagogischen Maßstäbe, den Ideen zu Handlungsoptionen und Entwicklungsmöglichkeiten der Adressat*innen unterzuordnen. Weiterhin beschreibt Y., dass es gerade der reiche und langjährige Erfahrungsschatz der Schauspielenden und Pädagog*innen sei, der „Reactor" ausmacht und ermöglicht, das auf einer vertrauensvollen Ebene zusammengearbeitet wird, im Dienste der Zuschauenden. Das Team möchte flexibel und anpassungsfähig Impulse setzen und gemeinsam mit den Adressat*innen Lösungsvorschläge und Handlungsoptionen sammeln, diskutieren und ausprobieren (vgl. Telefonat mit Y.:2022).

Das Stück „Courage konkret":

Nachdem ich das Selbstverständnis von „Reactor" und Grundlegendes zum Stück besprochen habe, werde ich für das weitere Verständnis den Aufbau und Inhalt der vierten Szene beschreiben, die auch Bestandteil meiner Detailanalysen sein wird. Bei Interesse für die anderen gespielten Szenen und deren Thematik, möchte ich anregen, einen Blick in das Beobachtungsprotokoll zu werfen, da diese Szenen aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nur einen impliziten Einfluss auf weitere Ausführungen nehmen werden.

Ich werde auf die Thematik und Methodik eingehen, die mir im Vorfeld mitgeteilt wurde und die aus der Homepage hervorgeht. Thematisch beschäftigt sich das Stück nach Eigenangaben von „Reactor" mit „Sexismus, Belästigung, Gewalt und Homofeindlichkeit im öffentlichen Raum", wobei die Angaben der Homepage sich hier leicht unterscheiden und von „[…] Grenzüberschreitung, (Cyber-)Mobbing, Respekt und Respektlosigkeit." (Reactor o.D.b) sprechen. Als interessant stellt sich hierbei heraus, dass dies die Wandelbarkeit und Anpassungsfähigkeit von „Reactor" widerspiegelt. Methodisch wird hierfür eine sogenannte Talkrunde verwendet, über die mir auch im gemeinsamen Telefonat als Methode berichtet wurde, die es gewissermaßen als Grundgerüst erlaubt, unterschiedliche Thematiken, je nach Adressat*innengruppe nach Belieben zu einem interaktiven Theaterstück zusammenzuführen: „Die Zuschauenden werden im Rahmen einer Talkrunde für diese Themen sensibilisiert. Eingeladen sind vier Gäste, die sich in ihren jeweiligen Situationen Rat und Hilfe vom Publikum erhoffen […]" (ebd.). Außerdem ermöglicht die Talkrunde so „Reactor", die einzelnen Phasen eines Stücks (beispielsweise Schauspiel, Diskussion und Eigeninitiative, also abwechselnde Phasen des Schauens und Selbst-aktiv-werdens) kurz zu halten und so die Konzentrationsfähigkeit von Jugendlichen nicht überzustrapazieren.

Bei der Adressat*innengruppe handelte es sich um Schüler*innen der Sekundarstufe 1, 2. Jahrgang, d.h. ca. 14-15 Jahre alt, aus einer Schule in der Schweiz. Der Jahrgang wurde

für die beiden Vorstellungen in ca. 60-80 Schüler*innen pro Vorstellung aufgeteilt. Es handelt sich hierbei um eine recht heterogene Gruppe, bei der ich vielen eine Migrationsgeschichte in der Eltern-/Großelterngeneration zuschreibe. Aus dem Verhalten der Lehrkräfte schließe ich, dass diese den Jahrgang als herausfordernd/problembehaftet wahrnehmen, was zum Teil von den Lehrkräften gegenüber dem Team offen verbalisiert wurde.

Ich werde zur Schilderung des Ablaufs und des Inhalts der 4. Szene eine gekürzte Form der Probensituation aus dem Beobachtungsprotokoll verwenden, da ich während der Probe den Hauptfokus meiner Beobachtung auf den Aufbau und die Beschreibung der Szene, sowie die Schauspielenden richten konnte. Ich möchte die Lesenden einladen diese Beschreibung aufmerksam zu lesen und gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt der Lektüre wieder hinzuzuziehen, da der genaue Ablauf der Szene, während den beiden Vorstellungen nicht immer detailliert beschrieben ist und der Fokus eher auf Interaktion zwischen den einzelnen Teilnehmenden der Beobachtung / des interaktiven Theaterstücks liegt. Ich beschreibe hier den Inhalt der 4. Szene, da diese in Kapitel 3.5. Inhalt der Detailanalysen sein wird.

Aus Gründen der Anonymisierung wird nachfolgend von Schauspielern* (1) und (2), Schauspielerinnen* (1) und (2), der Moderation (M.) und dem Techniker* gesprochen. Die Nummerierung entspricht hier nicht einer Wertung, sondern dienen der Zuordnung zu den unterschiedlichen Rollen. *Kursiv* und oder eingeklammert Geschriebenes stellen Kommentare, Bewertungen oder bereits Analysen dar, die ich während des Protokollierens vorgenommen habe. Wenn im Beobachtungsprotokoll Teiltranskripte wörtlicher Rede verwendet werden, orientiere ich mich dabei an dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (siehe Dresing/Pehl 2018: 21f).

Wortmeldungen aus dem Publikum werden über ein Mikrofon verstärkt und hörbar gemacht, dass aufgrund der einfachen Handhabung in einen kleinen, blauen Würfel aus Schaumstoff mit aufgedrucktem „Reactor“-Logo und Halteschlaufe an der Unterseite eingearbeitet ist. Das Mikrofon wird im Laufe des Stücks von der Moderation zu den einzelnen Teilnehmenden und zurückgeworfen, was schnelle Wechsel ermöglicht.

> <u>Beginn der Probe:</u>
>
> Gegen 09:50 Uhr fragt eine der Schauspielerinnen* (2) plötzlich laut in die Runde: „Hey, wann fangen wir an? Um 10 oder 10:30?“ „10:30!“ kommt die Antwort, worauf sie* ein langgezogenes*, (erleichtertes)*: „Aaah!“ erwidert. Daraufhin gehen die Schauspielenden zu ihren Kostümen an die Seiten und die Moderation beginnt mit dem Probedurchlauf. Die Musik, die schon während des Soundchecks zu hören war, startet und M., (*jetzt wieder ganz Show-Moderation)*, heißt das noch nicht anwesende Publikum willkommen zu „Courage konkret“. Sie* erklärt die roten und grünen Karte auf den Stühlen. Es werden immer wieder Fragen ans Publikum gestellt werden und um diese zu beantworten, kann jede*r den roten Zettel für „Nein“ oder den grünen Zettel für „Ja“ heben. Als erstes stellt sie* die Frage, ob es für die Zuschauenden leichter verständlich ist, wenn sie auf Schweizerdeutsch oder auf Hochdeutsch sprechen. Dabei wechselt sie* *(mühelos)*

mit einem klaren Bruch vom einen ins andere. (Sie* demonstriert damit, was es bedeuten würde.) Die anderen Einstiegsfragen, die am Anfang gestellt werden sollen, werden hier nur abgekürzt angesprochen und die Moderation stellt die Gäste vor, die sie heute mitgebracht hat. Die Gäste treten nacheinander zu M. auf die Bühne: Elias (2), Amire (1), Liam (1) und Sandra (2*). (Die hier verwendeten Namen sind Rollennamen.)* Sie alle haben eine Geschichte erlebt, die sie zeigen und über die sie, gemeinsam mit dem Publikum sprechen möchten. (Schweiz; 2022; S. IV, Z. 135-152)

1. Szene (Probe): „Sexismus“, Amire:

[…] (Schweiz; 2022; S. IVff, Z. 153-206)

2. Szene (Probe): „Geschlechterrollen“, Liam:

[…] (Schweiz; 2022; S. VIff, Z. 207-278)

3. Szene (Probe): „Respekt/Courage“; Kontrolleurin Frau Stollberger

[…] (Schweiz; 2022; S. VIIff, Z. 279-348)

4. Szene (Probe): „Park, Gewalt“, Elias

Personen:

Laurin (1), Lisa (1), Elias (2)

In der vierten Szene sind die Bühnenelemente als zwei gegenüberliegende Sitzmöglichkeiten angeordnet. Links sitzt Elias. Er trägt eine Schildmütze und schaut auf sein Handy. Rechts sitzt Laurin, den Rücken Elias zugewandt, auf seinem Schoß sitzt Lisa. Die beiden sind eng umschlungen und küssen sich *(leidenschaftlich)*.

Während des Küssens entwindet sich Lisa aus Laurin Umarmung und schaut an ihm vorbei zu Elias. Plötzlich sagt sie zu Laurin, dass der andere sie die ganze Zeit so komisch anschaue. Laurin springt daraufhin gleich *aggressiv* auf und brüllt Elias an: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“ Dieser reagiert *überrascht* und schaut sich nach hinten um, als ob er denke, jemand anderes hinter ihm sei gemeint. Er bleibt sitzen und fragt ruhig und *verwirrt*, ob er gemeint sei und dass er nichts gemacht habe. Laurin, der weiterhin sehr laut spricht und eine *aggressive*, nach vorn gebeugte Haltung eingenommen hat, geht mit großen, schnellen Schritten auf ihn zu und bleibt nur kurz vor ihm stehen. Elias beteuert ruhig, dass er nur hier gesessen habe. Laurin schnappt ihm seine Schildmütze vom Kopf und entfernt sich mit einigen Schritten von ihm. Auch Elias ist nun aufgestanden und geht auf ihn zu, mit den Worten, dass das seine Mütze sei und er sie zurückhaben wolle. Lisa die das Geschehen bis jetzt eher aus dem Hintergrund beobachtet hatte, geht zu Laurin und fängt die Schildmütze auf, die er ihr mit einem *provokanten* Lachen zuwirft. Elias versucht *zurückhaltend* und hauptsächlich mit Worten seine Mütze zurückzubekommen. Als Laurin diese auf den Boden schmeißt und mit den Worten: „Hol sie dir doch!“ und darauf herumtritt, wendet sich Elias ab und sagt etwas in einer andere Sprache. Daraufhin brüllt Laurin: „Hast du was gegen meine Mutter gesagt??“ und *rastet aus*. Er rennt auf Elias zu schlägt ihm mit der rechten Faust *hart* in den Bauch, woraufhin sich dieser krümmt und zusammenbricht und tritt dem am Boden Liegenden mit dem Fuß mehrfach in den Bauch und gegen den Kopf. *(Die Handlung der Beiden ist so intensiv, dass die Figur Lisas völlig in den Hintergrund gerät und kaum Beachtung findet.)* Als die Schlägerei eskaliert, ruft Lisa noch, er solle aufhören, rennt aber weg, als dieser sie ignoriert.

In die *betroffene* Stille stellt die Moderation die Frage: „Was denkt ihr, wie ist es zu diesem Streit gekommen?“ Sie* erklärt, dass die Szene gleich noch einmal gespielt werde, jetzt aber die Möglichkeit bestehe, mit einem hereingerufenen: „Stopp!“ die Szene eingefroren werden könne. In diesem „Freeze“ könne nun der Name einer beliebigen Figur gesagt werden, woraufhin diese äußern werden, was sie in genau diesem Moment denke. Dann werde die Szene weiterlaufen.

Die Szene beginnt also von Neuem und die Schauspielenden werden von der Moderation von einer Reihe „Stopps“ in kurzen Abständen in mehrere „Freeze“ gebracht. Sie* nennt unterschiedliche Namen, woraufhin diese ihre Gedanken und Gefühle äußern. Das Ganze geschieht wie schon zuvor sehr schnell und nur angedeutet *(es lässt sich aber schon erahnen, dass die Figuren zum Teil aus Antrieben gehandelt haben, die nicht auf den ersten Blick zu*

> *erkennen sind)* und wird schließlich von einigen Schüler*innen unterbrochen, die schon in den Saal wollen. *(Die Schauspielenden reagieren gelassen und mit Lachen und werfen mir, wie schon zuvor Blicke zu, als ob sie auch hier wieder sehen wollen, wie ich drauf reagiere.)*
>
> Die Probe wird beendet und der Schauspieler*, der* gerade Elias, also das Opfer der Schläge gespielt hat, erklärt dem anderen Schauspieler*, wie er* die Tritte gegen den am Boden Liegenden noch realistischer spielen kann. Die Bühne wird eingerichtet, der Grundaufbau der ersten Szene wird wieder hergestellt und die Kostüme und Requisiten werden vorbereitet. Das Ganze geschieht schnell, die Schauspielenden eilen durcheinander. *(Scheinen dabei aber entspannt und zielgerichtet.)* […] (Schweiz; 2022; S. Xf, Z. 349-398)

Nachdem ich nun den Verein „Reactor“, sowie das von mir besuchte Stück „Courage konkret“ in Grundsätzen beschrieben habe, werde ich für das erweiterte Verständnis kurz die einzelnen Phasen meines Aufenthalts im Feld skizzieren.

Nach meinem Ankommen, der Begrüßung und einem kurzen Kennenlernen mit dem Team, während diese mit der Bühneneinrichtung und Körper- und Stimmaufwärmübungen, sowie weiteren Vorbereitungen beschäftigt waren, hatte ich zunächst Zeit die Örtlichkeit und den Bühnenaufbau näher zu betrachten.

Es folgte ein Probedurchlauf des Stücks (wie zuvor beschrieben), der nur kurz unterbrochen wurde, bevor die erste Vorstellung mit der Einlass-Phase begann.

Die erste, sowie später auch die zweite Vorstellung folgte mit leichten Anpassungen an die jeweilige Gruppe dem Phasen-Ablauf, der in der beschriebenen Probe zu erkennen ist.

Nach der 1. Vorstellung folgte eine Feedback- und Reflexionsphase, an der das Team (Schauspielende und Moderation/Leitung), eine Lehrkraft, sowie ich, teilnahmen.

In der anschließenden Pause blieb Zeit, um sich zu erholen, zu essen und für einen privateren Austausch zwischen dem Team und mir.

Die zweite Vorstellung folgte wieder demselben Ablauf und nach dem diese beendet war, fand eine erneute Reflexion im Team, sowie mit anderen Lehrkräften statt.

Während der Reflexionsphasen, war ein starkes Mitteilungsbedürfnis unter den Lehrkräften zu erkennen, die sich Hilfe und Handlungsoptionen aus dem Team erhofften und teils starke Überforderung mit der Klassensituation oder einzelnen Schüler*innen verbalisierten.

Auch einzelne Schüler*innen, die besonders interessiert an der Theaterarbeit waren, gesellten sich in diesen eher privat-geprägten Phasen zu uns und suchten den Austausch. Das Team trat dabei immer in die Kommunikation, sei es mit Lehrkräften oder Schüler*innen.

Ich beteiligte mich beim Abbau und Zusammenräumen der Requisiten und als Abschluss saßen wir noch ein bisschen beisammen, quasi ein Cooling-down.

Im nächsten Kapitel werde ich meinen Zugang zum Feld und meine „Doppelrolle“ in meiner Position als Ethnografen im Feld vertieft darstellen.

3.2. Feldzugang und Position des Ethnografen im Feld

Zugang zum Feld:

Wie schon zu Beginn des 3. Kapitels beschrieben, gestaltete sich die Kontaktaufnahme mit dem Team von „Reactor“ als sehr einfach und angenehm. Nachdem meine Dozentin auf den Verein aufmerksam gemacht hatte, schrieb ich eine E-Mail an „Reactor“ mit dem Anliegen, dass ich Interviewpartner*innen im Bereich Forumtheater suche. Direkt in der ersten Antwort wurde mir die Zusammenarbeit zugesichert und auch Interesse an meiner Arbeit geäußert. Die Leitung von „Reactor“ sicherte mir zu, meine Fragen zu beantworten und lud mich ein, ihr Stück „Courage konkret“ an zwei möglichen Terminen anzuschauen. Nun tat sich für mich die Möglichkeit auf, meinem Grundinteresse wieder nachzugehen und Forumtheater direkt mitzuerleben und zu beforschen.

Der erste Interessensaustausch und die Klärung organisatorischer Fragen beschränkten sich auf wenige E-Mails, aus denen hervorging, dass ich meine Methode ändern würde. Ich distanzierte mich also davon Interviews mit Forumtheaterspielenden (Expert*innen) einerseits und Schüler*innen (Adressat*innen) andererseits zu führen und entschied mich eine ethnografische Feldforschung mit der teilnehmenden Beobachtung als Erhebungsmethode durchzuführen.

Ich hatte das Glück im Vorfeld über ein Telefonat (siehe 3.1.) viele Einzelheiten zu der Arbeit und dem Selbstverständnis von „Reactor“ zu erfahren und meine vorangehenden Überlegungen und die Planung meiner teilnehmenden Beobachtung an das Feld anzupassen und mich vorzubereiten.

Ich entschied mich, den Tag, an dem das Team zwei Vorstellungen in derselben Schule spielte, komplett mit den Schauspielenden zu verbringen, um so möglichst vielfältige Einblicke in die Arbeit von „Reactor“ zu bekommen und auch vor und nach den Vorstellungen im Feld anwesend sein zu können.

Position des Ethnografen im Feld:

Eine Besonderheit bei dieser Arbeit stellte für mich meine eigene Doppelrolle dar: einerseits als Studierender der Erziehungswissenschaft und andererseits als ausgebildeter Schauspieler im Feld zu sein. Meine Rolle als Studierender lieferte mir die spezielle Methodik und das Erkenntnisinteresse, theoretische sozialwissenschaftliche Verknüpfungen und die Möglichkeit und Berechtigung eine neutrale Beobachterposition einzunehmen.

Meine Rolle als Schauspieler vereinfachte mir sicherlich den Einstieg ins Feld und den Umgang mit den anderen Schauspielenden. Ich hatte schon vom ersten Kontakt an das Gefühl als ebenbürtig aufgenommen zu werden und selbst eine Person von Interesse für das Team darzustellen. Es fanden immer wieder Momente der Verbündung und geteilten Interessen statt und ich konnte den für mich „typischen" Habitus Schauspielender deuten und Nuancen im Handeln des Teams erkennen, die anderen vielleicht verborgen geblieben wären.

Gleichzeitig steckte darin aber auch die Herausforderung nicht dem *„going native"* (Charmaz/Mitchell 2001: 162) anheim zu fallen und eine rein schauspielerische Perspektive einzunehmen, gerade da mir die Art der Arbeit sehr vertraut war und ich diese schon von Beginn an zu schätzen lernte.

Als Distanzierungsstrategie versuchte ich deshalb allen Situationen möglichst neutral und unvoreingenommen zu begegnen und meine Position als Ethnograf im „Dazwischen" zu suchen.

Genauso versuchte ich die jeweiligen, sich wiederholenden Stationen des Stücks, das ich an diesem Tag drei Mal miterlebte, möglichst so zu sehen, als beobachtete ich sie zum ersten Mal.

Eine weitere Distanzierungsstrategie stellte für mich beim Protokollieren und Auswerten die Anonymisierung des „Reactor"-Teams anhand der Zuordnung zu den Funktionen, die die jeweilige Person innehatte (Schauspieler* 1 usw.; Moderation) oder der Zuordnung zu den gespielten Rollennamen dar.

Auch das gemeinsame Codieren am Material mit Kommiliton*innen und Dozierenden half mir, meine Perspektive wiederholt zu irritieren und immer wieder neue Perspektiven einzunehmen.

3.3. Methodisches Vorgehen

Die Kernmethode dieser ethnografischen Forschung stellt, wie bereits erwähnt, eine teilnehmende Beobachtung dar. Um meine Wahl einer etnografischen Forschung im Allgemeinen und die teilnehmende Beobachtung im Speziellen zu erläutern, möchte ich zuächst kurz auf die Markenzeichen der Ethnografie eingehen. Als Gegenstand ethnografischen Forschens werden soziale Praktiken gefasst, also „dass es […] vor allem um eine Beschreibung von Praktiken geht, die u. a. dieses implizite Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren versucht" (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2015: 33). Hierin sehe ich eine sehr gute Passung zu meinem Erkenntnisinteresse, das sich speziell auf die Handlungsebene sozialer Praktiken interaktiver Theatersituationen bezieht.

Ein weiteres Markenzeichen stellt die Feldforschung dar. Zwei Merkmale sind hier die *sinnliche Unmittelbarkeit*, also Wissen aus erster Hand zu erlangen und dabei die sozialen Wirklichkeiten der Teilnehmenden direkt zu erleben, sowie die *Dauerhaftigkeit* dieses Kontaktes (vgl. ebd.). Weiter wird die teilnehmende Beobachtung zwar als Zentrum der Ethnografie beschrieben, gleichzeitig herrscht aber auch ein *Methodenopportunismus*, also eine Anpassung an die Gegebenheiten des Feldes im Erzeugen der Daten und die Kombination unterschiedlicher Datentypen (vgl. ebd.: 34f) worin für meine Forschung der Vorteil bestand, mich auf unterschiedliche Weise dem Feld und den Teilnehmenden anzunähern und deren Relevanzen zu erfassen. Als viertes Markenzeichen gilt „Schreiben und Versprachlichung des Sozialen“ (ebd.: 35). Es wird davon ausgegangen, dass beobachtete Phänomene sprachlich erschlossen werden, die noch nicht in sprachlicher Form existieren (vgl. ebd.). Das bezieht sich vor allem auf die „Schicht von implizitem, körperlichen Wissen, das die Leute haben, ohne dass *sie* es einfach verbalisieren können, ein Wissen wie man etwas tut, […] (ebd., vgl. n. Schütz/Luckmann 1979), und was Michael Polanyi als *tacit knowledge* bezeichnet, also dass „wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (ebd.: 36; zit. n. Polanyi 1985 :14).

Gerade in diesen Charakteristika und der damit verbundenen Offenheit, des direkten, zeitgleichen Kontaktes und Mittvollzug von sozialem Geschehen, der Reaktivität und die damit verbundene Erkennbarkeit von Eigenlogiken des Feldes, die synchrone Begleitung von Sinnbildungsprozessen im Feld und den anschließenden Distanzierungsprozessen (vgl. Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2015: 37ff) sehe ich eine Chance meine Interessen herauszuarbeiten, die sich am Feld und dessen Teilnehmenden orientieren (immerhin entspricht die gemeinsame Theatererfahrung nicht der alltäglichen Lebensrealität aller Teilnehmenden). Diese Charakteristika beziehen sich ebenfalls auf soziale Praktiken, soziale Interaktion und die Sichtbar- und Erlebbarmachung von implizitem (körperlichen) Wissen und die weitere Reflexion und Nutzung dieses Wissen und der daraus resultierenden Handlungen, die einen weiteren Kern meines Interesses darstellen.

In der Vorbereitung meiner Feldforschung stellten auch informelle Gespräche zur Arbeit von „Reactor“ im Allgemeinen und zum (methodischen) Aufbau des Stücks ebenso wie die Selbstdarstellungen in der Internetpräsenz eine große Rolle, die mir den Zugang zum Feld und auch den Zuschnitt meines Forschungsdesigns vereinfachten. So überlegte ich zu Beginn, dass auch eine, an das Stück anschließende, Gruppendiskussion gewinnbringend sein könnte, was ich aber anhand der Gruppengrößen wieder verwarf.

Konkret gestaltete sich mein Vorgehen im Feld so, dass ich das Team von „Reactor“ einen Tag bei ihrer Arbeit begleitete und Beobachtungsprotokolle, einerseits zu den Varianten

des Stücks anfertigte, andererseits auch zu den Reflexionsgesprächen, Aufwärmübungen, Vorbereitungen, Pausensituationen und dem privaten Austausch innerhalb der Gruppe und mit Lehrkräften und Schüler*innen. Ich zeichnete zusätzlich Audioaufnahmen als Back-up auf, die ich in der späteren Ausformulierung an dichten Stellen ergänzend und zur Erinnerung hinzuzog.

Nachdem ich das Beobachtungsprotokoll verschriftlicht hatte, arbeitete ich dieses im Sinne des offenen Codierens nach Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand (2015: 124ff) mehrmals durch, um die so gewonnenen Codes und Kategorien unter Gesichtspunkten der Grundsätze von Empowerment und Powersharing zu erweitern, zu ordnen, zu verknüpfen und zu analysieren. Für eine weitere Fokussierung meiner Analysen fertigte ich darauffolgend Einzelfallanalysen (siehe Kapitel 3.5.) zur vertieften Theoriebildung an. Es ergab sich dabei, die einzelnen Parteien, also Moderation, die Schauspielenden und die Schüler*innen und deren Handlungen zunächst gesondert zu betrachten, um schließlich unter Verwendung machtkritischer Empowersharing-Perspektive, (theaterpädagogische) Interaktion zwischen den Parteien, sowie thematische Fokussierungen und Relevanzsetzungen, methodisches Vorgehen und widerständiges Verhalten als analytische Themen mit einzubeziehen.

Ich dokumentierte dabei mein Vorgehen in einem Feldtagebuch und passte die weitere Arbeit immer wieder an die Erkenntnisse und die Charakteristika des Feldes an. So entwickelte sich, wie schon in Kapitel 1.1. unter theoretischen Aspekten beschrieben, meine Fragestellung weiter: Da es sich bei dieser Arbeit um eine Momentaufnahme sozialer Interaktionen handelt, konnte ich langfristige anti-diskriminierende Wirkungen dieses Projektes nicht betrachten. Außerdem legte ich durch meine eigene Prägung, durch die (zeitlich) höhere Präsenz und die thematisch und methodisch vorgegebene Rahmung und Relevanzsetzung derselben meinen Fokus verstärkt auf die Gruppe der (Theater-)Pädagog*innen und Schauspieler*innen von „Reactor“.

Im nächsten Kapitel werde ich, anknüpfend an das methodische Vorgehen meine Samplingstrategie beschreiben, um anschließend in die Einzelfallanalysen überzugehen.

3.4. Sampling

Wie bereits in Kapitel 1.1. „Erkenntnisinteresse“ und Kapitel 3.1. „Das Feld“ thematisiert, war ein Hauptkriterium für mein theoretisches Sampling die Heterogenität der Gruppen im Feld, im Sinne einer Aufteilung in Pädagog*innen und Adressat*innen, also einer machtstärkeren und einer machtschwächeren Gruppe, um die Interaktionen innerhalb und zwischen den Gruppen in einem theaterpädagogischen Setting zu betrachten. Hierbei entschied ich mich dazu, dass das Setting, also das gespielte Stück, gleichbleiben sollte, um

auch Interaktionsveränderungen in unterschiedlichen Teilnehmendenkonstellationen Raum zu geben und vergleichen zu können. Ich entschied mich also dazu, die Gruppe „Reactor“ an einem Tag zu begleiten, an dem diese ihr theaterpädagogisches, interaktives Stück „Courage konkret“ drei Mal spielen würden: angedeutet in einer Probensituation und anschließend zwei Vorstellungen mit einer Jahrgangsstufe von Schüler*innen, aufgeteilt in zwei Gruppen. Die Pädagog*innengruppe war also gleichbleibend, die Adressat*innengruppe hingegen wechselnd, weswegen mein Fokus auch etwas stärker auf die erste Gruppe gerichtet wurde. Für mein weiteres Vorgehen ließ ich mich von den Relevanzen des Feldes und der Teilnehmenden leiten und grenzte mein Sampling erst nach dem ersten offenen Codieren weiter ein. Anhand des so entstandenen Materials war zu erkennen, dass in der vierten und damit letzten Szene des Stücks methodisch ein Wechsel zwischen Interaktion im Sinne des Forumtheaters und weiteren eigenen Methoden von „Reactor“ stattfand. Ebenso, schien die Szene den Höhepunkt des Stücks darzustellen und wies eine besonders hohe emotionale Dichte und eine Vielzahl der im offenen Codieren relevant gewordenen Codes und Kategorien auf. Hinzu kommt, dass in dieser Szene heterogene Interaktion zwischen und innerhalb der Gruppen zu erkennen war und sich die Relevanzen der Teilnehmenden immer wieder unterscheiden, was ermöglicht, auch herausfordernde Situationen in die Analysen einzuschließen.

3.5. Einzelfallanalysen

Aufgrund meines Erkenntnisinteresses zu den Konzepten des Empowerments und Powersharings, entschied ich mich nach dem offenen Codieren des vollständigen Materials dazu, diese Interaktionen zwischen Moderation und Team einerseits und den Schüler*innen als Adressat*innengruppe andererseits, auf Prozesse des Empowersharing zu untersuchen und mich dabei an der „*Sequenzanalyse“* (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2015: 147) zu orientieren.

3.5.1. Probe

Zuerst werde ich einen Teil aus einer Szene der Probe detaillierter analysieren, um einen genaueren Fokus auf die „geplante“ Interaktion zwischen Moderation und Adressat*innen (die hier noch nicht im Feld anwesend sind) zu legen, aber um auch zu betrachten, wie Interaktion im Team ablaufen kann und von Methodik beeinflusst wird.

Im Stückverlauf befinden wir uns hier am Ende der Vorstellung, nachdem die letzte Szene, die durchaus einen Höhepunkt des Stücks darstellt, endet. In der Szene ist ein Streit eskaliert und in extreme körperliche Gewalt ausgeartet. Das Opfer der Gewalt, die Figur des Elias liegt auf dem Boden und krümmt sich, der Täter Liam entfernt sich langsam und die Figur

der Lisa hat schon länger den Ort des Geschehens verlassen. Es findet nun wieder ein Wechsel zur „Talkphase“ statt und eine interaktive Methode beginnt.

> Szene 4, (Ende):
>
> In die *betroffene* Stille stellt die Moderation die Frage: „Was denkt ihr, wie ist es zu diesem Streit gekommen?“ Sie* erklärt, dass die Szene gleich noch einmal gespielt werde, jetzt aber die Möglichkeit bestehe, mit einem hereingerufenen: „Stopp!“ die Szene eingefroren werden könne. In diesem „Freeze“ können nun der Name einer beliebigen Figur gesagt werden, woraufhin diese äußern wird, was sie in genau diesem Moment denke. Dann werde die Szene weiterlaufen.
>
> Die Szene beginnt also von Neuem und die Schauspielenden werden von der Moderation von einer Reihe „Stopps“ in kurzen Abständen in mehrere „Freeze“ gebracht. Sie* nennt unterschiedliche Namen, woraufhin diese ihre Gedanken und Gefühle äußern. Das Ganze geschieht wie schon zuvor sehr schnell und nur angedeutet *(es lässt sich aber schon erahnen, dass die Figuren zum Teil aus Antrieben gehandelt haben, die nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind)* und wird schließlich von einigen Schüler*innen unterbrochen, die schon in den Saal wollen. *(Die Schauspielenden reagieren gelassen und mit Lachen und werfen mir, wie schon zuvor Blicke zu, als ob sie auch hier wieder sehen wollen, wie ich drauf reagiere.)*
>
> Die Probe wird beendet und der Schauspieler*, der* gerade Elias, also das Opfer der Schläge gespielt hat, erklärt dem anderen Schauspieler*, wie er* die Tritte gegen den am Boden Liegenden noch realistischer spielen kann. Die Bühne wird eingerichtet, der Grundaufbau der ersten Szene wird wieder hergestellt und die Kostüme und Requisiten werden vorbereitet. Das Ganze geschieht schnell, die Schauspielenden eilen durcheinander. *(Scheinen dabei aber entspannt und zielgerichtet.)* Es bleiben noch ein paar Minuten, was *(auch von mir)* noch für einen letzten Gang zur Toilette genutzt wird. *(Als ich mir die Hände wasche, sehe ich durch die offengelassene Tür die Schüler*innen bereits vor den Glastüren stehen und zwei der Schauspielenden (Schauspielerin* 2, Schauspieler* 1), die bereits in Kostüm und Rolle geschlüpft sind, unter lautem Hallo mit ihnen sprechen und interagieren. Ich gehe schnell und ohne meine Aufmerksamkeit zu stark auf das Geschehen vor den Glastüren zu richten wieder in den Saal und auf meinen Platz.)* (Schweiz; 2022; S. XI, Z. 378-404)

Die Moderation übernimmt zu Beginn wieder die Leitung und zieht somit den Fokus erneut auf sich selbst, lässt die Szene enden und gibt den Schauspielenden die Möglichkeit aus ihren Rollen auszusteigen. Die Moderatorin agiert als Verbindung zwischen Schauspielenden und Publikum und leitet den Ablauf des Stücks. Sie* gestaltet den Übergang von Schauspiel zu einer erneuten Phase der Talkrunde mit der Frage: „Was denkt ihr, wie ist es zu diesem Streit gekommen?“ (Schweiz; 2022; S. XI, Z. 378-379) Sie* übergibt damit dem Publikum wieder das Wort und eröffnet die Chance zur Reflexion. Hier zeigt sich eine wichtige Kategorie in der Arbeit von „Reactor“, die Praxis des Nachfragens. Diese Praxis, die hauptsächlich von der Moderatorin* ausgeführt wird, lässt sich unter verschiedenen Perspektiven betrachten: dem Inhalt der Frage und worauf sie abzielt, die Art wie die Frage gestellt wird und als Abgabe von Sprechzeit an die Adressat*innen, was auch als ein Akt der partiellen Machtabgabe im Sinne des Powersharings gewertet werden kann. Inhaltlich ist die Frage hier recht neutral gestellt, zielt aber dennoch auf ein bestimmtes Thema ab, die Suche nach Gründen für die Eskalation, also eine thematische Steuerung im Ablauf des Stücks. Nachdem an dieser Stelle keine Antworten gegeben werden können, da kein Publikum anwesend ist, leitet die Moderation in die nächste Phase des Stücks über und erklärt dem imaginären Publikum das weitere

methodische Vorgehen. Sie* erklärt und etabliert den Ablauf der Methode. Mit einem hereingerufenen „Stopp!“ kann die erneut gespielten Szene eingefroren werden. Durch einen ebenfalls hereingerufenen Namen kann die jeweilige Figur dazu gebracht werden, die momentanen Gefühle und Gedanken laut auszusprechen, bevor die Szene weiterläuft. Diese von „Reactor“ entwickelte Methode wird auch „Deckel anheben“ (im Schweizerdeutschen: „Deckel lupfe“) genannt. Auch dies kann wieder als eine partielle Machtabgabe an die Schüler*innengruppe gewertet werden, die hier nach eigenem Belieben die Szene anhalten können, um Informationen zu den Figuren zu erhalten und das eigene Erkenntnisinteresse selbst steuern können. Die Schüler*innen werden durch eine Steigerung der Handlungsfähigkeit ermächtigt aus der passiven Beobachter*innenrolle herauszutreten, wenn sie dies möchten.

Nun wird die Szene erneut gespielt und die Methode in der Probensituation ausgeübt. Die Moderatorin* übernimmt die Rolle des Publikums und unterbricht die Schauspielenden in kurzen Abständen mit einem „Stopp!“ und dem jeweiligen Namen der Figuren, die daraufhin schildern, was sie gerade denken und fühlen. Auf diese Weise wird eine möglichst authentische Probensituation generiert. Sie* wechselt hier flexibel von der Rolle der Moderation in die Rolle des Publikums und gibt den Schauspielenden damit eine Chance ihr Handeln in einer nicht öffentlichen Situation zu erproben. Somit entsteht vereinfacht gesagt ein Forumtheater im Forumtheater. Die Moderatorin* bleibt trotz dieses Rollenwechsels in der machtvolleren Position und hat wieder die leitende Rolle inne. Hieraus eröffnet sich die Kategorie der Offenheit und des gemeinsamen professionellen, schauspielerischen Arbeitens im Team. In der Schnelligkeit und Sicherheit, mit der diese Probensituation abläuft, spiegelt sich die Professionalität der Schauspielenden. Obwohl das Team in der Probensituation vieles nur andeutet, seien es schwächere Emotionen, verkürzte Aussagen der Figuren oder verknappte einzelne Stationen der Methode, transportieren sie durch diese Methode doch viele verdeckte Antriebe, tiefliegende Gefühlswelten und Motivationen der Figuren an die Oberfläche und schaffen damit ein größeres Verständnis für die Handlungen und Empathie mit den Figuren.

Die Probe findet eine abrupten Abbruch, als die ersten Schüler*innen den Saal betreten und feststellen, dass sie zu früh sind und den Saal wieder verlassen. Es findet hier eine ungeplante Unterbrechung und erste kurze Interaktion mit den Schüler*innen statt, in der die äußere Welt in die innere Welt eindringt. Vom Team wird dies gelassen hingenommen und mit einem Lachen kommentiert wird. Auch hierin sehe ich wieder die Kategorie der schauspielerischen Professionalität, durch die das Team flexibel auf ungeplante Situationen reagieren kann, ohne sich aus der Ruhe bringen zu lassen.

Es folgt ein kurzer Moment, in dem einige der Schauspielenden den Blickkontakt mit mir als Ethnograf suchen. Es findet Interaktion statt, sie begegnen mir mit einem gewissen Maß an Offenheit und Neugier, beziehen mich mit ein und gerade durch meine doppelte Rolle als Ethnograf und Schauspieler scheint eine Verbündung stattzufinden.

In der letzten vorbereitenden Phase tauschen sich zwei der Schauspielenden noch einmal aus, wie eine Handlung, die Tritte gegen den am Boden Liegenden, realistischer dargestellt werden können. Es findet hier ein Austausch über Schauspieltechnik statt, der einerseits wieder schauspielerische Professionalität repräsentiert, den ich andererseits aber auch im Sinne des Powersharing für ein Teilen der Ressource Fähigkeit/Wissen werte. Dieser Austausch dient zur Steigerung der Intensität der Darstellung, was im weiteren Verlauf wiederum auf die Zuschauenden wirken wird und das Erleben des Publikum intensivieren kann.

Die letzte Kategorie, die in dieser Szene zu erkennen ist, bezieht sich auf alle technischen und theatralen Hilfsmittel, wie Bühneneinrichtung, Kostüme und Requisite. Indem die Schauspielenden alles für die Vorstellung präparieren, interagieren sie auf einer dinglichen/sachlichen Ebene und binden diese in ihre Vorbereitungen mit ein. Diese Interaktion wird schnell und in Eile durchgeführt, andererseits sind die Abläufe zielstrebig, koordiniert und somit entspannt. Sie wird also gewissermaßen von einer schauspielerischen Professionalität kontrolliert und rückt damit in den Hintergrund, bleibt aber gleichzeitig als basale Größe unter der Oberfläche erkennbar. Im späteren Verlauf der Vorstellung ist es von Vorteil, wenn die Interaktion auf dieser dinglichen Ebene routiniert und unterbewusst ablaufen kann, um den Fokus auf die Teilnehmenden zu richten.

Nun beginnt die erste eigentliche Interaktion zwischen zwei der Schauspielenden und den Schüler*innen. Die Teammitglieder scheinen alle zu wissen, was sie tun und achten dabei auf sich selbst. Dies aber aus einem großen Vertrauen gegenüber der anderen heraus: die Schauspielenden, die schon in Interaktion mit dem Publikum vor der Eingangstüre stehen, begrüßen diese erst einmal, wohlwissend, dass die anderen Teammitglieder noch nicht gänzlich bereit sind. Und diese wiederum scheinen sich bewusst, dass noch etwas Zeit herausgezögert wird, andererseits aber auch kein Raum zum Trödeln bleibt, damit die anderen Schauspielenden ihr Begrüßungsspiel nicht unnötig in die Länge ziehen müssen. Ich werde, wie die anderen auch, mir selbst überlassen, bin sozusagen schon als unbeteiligter Teil des Teams etabliert, der für sich selbst sorgt, aber gleichermaßen in den Zahnrädern des Teams auch funktionieren muss.

In der Interaktion mit den Schüler*innen, passen sich die beiden Schauspielenden hierbei an die Gruppe der Adressat*innen an, die schon erwartungsvoll auf den Beginn des

Stücks warten und deren Verhalten laut, aufgedreht und von großen Gesten geprägt ist. Die Schauspielenden passen sich zunächst an den Habitus der Schüler*innen an, um diese „abzuholen“ und die beiden Gruppen zu Beginn aneinander anzunähern.

3.5.2 1. Vorstellung

Die folgende Analyse widmet sich derselben, oben genutzten Sequenz. Im Unterschied zur Probensituation sind in diesem Durchlauf nun die Schüler*innen anwesend. Durch die Methode "Deckel anheben" konnten die Schüler*innen unbewusste Handlungsschemata und Beweggründe der Figuren erfragen, also eine Inneneinsicht in die Emotionen und Gedanken erhalten. Auf diese Weise wurde beispielsweise ersichtlich, dass die Figur der Lisa aufgrund einsetzender Menstruation die Interaktion mit der Figur des Laurin unterbrach. Ich werde das Material zur Analyse in Sinneinheiten unterteilen, die den Phasen des Ablaufs des Stücks entsprechen. Es wird also jeweils ein Teil des Beobachtungsprotokolls analytisch besprochen, gefolgt von dem chronologisch nächsten Teil des Protokolls und der dazugehörigen Analyse, usw.

> Die Moderation beendet die Szene, in dem sie* die Schüler*innen fragt, was sie herausgefunden haben. Direkt schnellen die Finger wieder in die Höhe. Die erste Person, die das Mikrofon bekommt, sagt, dass sie alle gar nicht wollten, dass es zu einer Schlägerei komme. Auch die einsetzende Menstruation von Lisa wird als Grund genannt und dass es ihr zu nahe und zu schnell war, sie sich aber nicht getraut habe, etwas zu sagen. „Sie hat es ausgelöst, weil sie nicht sagen konnte, dass sie nicht mehr knutschen will.“ M. stellt die Frage ins Publikum, ob Lisa das hätte sagen sollen und lässt abstimmen. Die Mehrheit hebt ohne Zwischengespräche den grünen Zettel. M. stellt weiter die Frage, ob die Schüler*innen Ideen hätten, wie sie das hätte machen können. Eine Schülerin* meldet sich und auf die direkte Nachfrage von M., ob sie* nicht auf die Bühne kommen möchte, macht sie* zuerst große Augen, nickt dann aber und geht auf die Bühne. Die anderen Schüler*innen kichern und verfallen wieder in tuschelnde Gespräche, während ihre Mitschüler*in nach vorne geht und sich etwas verlegen zu Laurin stellt. Eine Lehrerin* platzt herein und versucht mit der Moderation zu sprechen. *(Die Zeit scheint um zu sein und der reguläre Unterricht scheint eigentlich zu beginnen.)* Diese erwidert mehrfach, dass gerade ein schlechter Moment sei und bittet sie, kurz zu warten. *(Da M. versucht nicht zu viel Aufmerksamkeit von der Bühne zu lenken, ist nicht genau zu verstehen, was die beiden sagen.)* (Schweiz; 2022; S. XIV, Z. 781-797)

Es findet wieder ein Übergang zwischen den einzelnen Phasen des Stückes statt, von einer interaktiven Szene zurück zum Plenum. Die Moderation leitet diesen Wechsel ein und nutzt dabei wieder die Praxis des Nachfragens, um die Erkenntnisse aus der Methode zu erfragen. Auf die Frage, was sie herausgefunden hätten, reagieren die Schüler*innen schnell, es ist zu erkennen, dass ein hohes Mitteilungsbedürfnis besteht. Die Schüler*innen wenden das schulische „Sich-melden-per-erhobenem-Finger“ an, um zu signalisieren, dass sie sich äußern möchten. Es besteht zunächst Freiwilligkeit für die folgenden Wortmeldungen und um anzuzeigen, wer gerade das Wort hat und für bessere Verständlichkeit, wird als technisches Mittel das Wurf-Mikrofon verwendet. Die Äußerungen der Schüler*innen bringen als mögliche Gründe für die Eskalation die einsetzende Menstruation der Figur Lisa, dass es ihr zu schnell

ging und zu nahe war, sie dies aber nicht mitgeteilt hatte. Sie wird also als Auslöserin gesehen, da sie ihre Bedürfnisse nicht kommuniziert hat: „Sie hat es ausgelöst, weil sie nicht sagen konnte, dass sie nicht mehr knutschen will.“ (Schweiz; 2022; S. XIV, Z. 785-786). Der Fokus und die Hauptverantwortung wird auf die Figur der Lisa gerichtet, die Figur des Laurin, also des „Täters“ findet keine Erwähnung. Es stellt sich also die Frage, warum nicht auch seine Gewaltbereitschaft oder sein gewalttätiges Konfliktlösen betrachtet wird. Ich schließe, dass hier entsprechend den Grundsätzen des Forumtheaters entsprechend gehandelt wird, nach denen die Figur des*der Aggressor*in nicht verändert werden kann. Der Fokus wird von der Moderatorin* nicht umgelenkt, sie* nimmt die Wortmeldungen der Schüler*innen auf und stellt die Frage, ob die Figur der Lisa ihre Bedürfnisse hätte äußern sollen. Hierfür nutzt sie* eine weitere Technik, die sich als zentraler Bestandteil der Plenums bzw. Talkphasen herausstellen: Das Abstimmen mit den roten und grünen Zetteln, die alle aus dem Publikum bei sich haben. Durch diese Abstimmungsmethode lässt sich auf einfache und niedrigschwellige Art ein demokratisches Meinungsbild erstellen, mit der Möglichkeit, die Ansichten der Einzelnen für alle (Team und Publikum) zu visualisieren. Es bleibt die Frage, ob diese öffentliche Meinungsäußerung die Adressat*innen eher abschreckt oder eher zur Reflexion anregt, da ein sichtbares Meinungsbild zu verschiedenen Themen entsteht. Die Schüler*innen partizipieren jedenfalls an dieser Methode und heben schnell und ohne vorherigen Austausch mit den Nebensitzenden mehrheitlich die grünen Karten, ein klares Meinungsbild entsteht: Lisa hätte ihre Bedürfnisse äußern sollen. Im Publikum ist also ein Verständnis für die Relevanz von Bedürfnisäußerung vorhanden.

Dieses Verständnis wird von der Moderation aufgegriffen und auf eine Handlungsebene gehoben, indem sie* danach fragt, wie Lisa das konkret machen könnte. Die Moderatorin* bleibt auch weiterhin auf der Handlungsebene und bittet eine der Schülerinnen*, die* sich auf die Frage gemeldet hatte, ob sie* nicht auf die Bühne kommen möchte. Sie* formuliert dies als Frage und übt keinen Zwang auf die Schülerin* aus, lässt ihr* also auch die Möglichkeit, „nein“ zu sagen. Die Schülerin* reagiert zunächst überrascht und mit großen Augen, willigt dann aber mit einem Kopfnicken ein. Sie* nimmt an der Methode ohne wirklichen Widerstand teil, überwindet mögliche Ängste und begibt sich aus dem „Schutz der Gruppe“ in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Sie* handelt konträr zu normalisierten Rollenerwartung an eine Schülerin* im Kontext Schule, indem sie* sich aus der passiv-beobachtenden, eher verbal agierenden Position in eine aktiv-handelnde Rolle begibt. Sie* verhält sich hierbei der Rollen-(Ziel)Vorstellung der Moderatorin* entsprechend. Die Mitschüler*innen reagieren darauf mit Gekicher und tuschelnden Nebengesprächen und bei der Schülerin* ist leichte Verlegenheit zu erkennen, während sie* sich zu den Schauspielenden auf die Bühne begibt.

Diese emotionalen Reaktionen des Publikums und der Schülerin* in diesem Übergang zur nächsten Phase, der interaktiven Forumtheaterszene, können von der Moderation nicht aufgefangen werden, da eine Lehrerin* den Saal betritt und den Ablauf unterbricht, indem sie* versucht mit der Moderatorin* zu sprechen. Es entsteht durch diesen Störfaktor von außen ein realer Interessenskonflikt aufgrund der Ressource Zeit, zwischen zwei machtvollen Personen: der Moderatorin*, die als Leitung die hierarchisch höchste Position im Theaterstück innehat und die für die anstehende Unterrichtsstunde verantwortliche Lehrkraft, die eine Übernahme dieser Position für sich beansprucht. Die Moderatorin* reagiert ruhig und bestimmt und lässt den Konflikt durch ruhiges Sprechen nicht zum Publikum vordringen und lenkt wenig vom Geschehen ab. Die beiden Parteien scheinen aufeinander einzugehen und die unterschiedlichen Interessen miteinander zu vereinbaren. Die Lehrerin* lenkt ein und M. kann weiter gewährleisten, dass das Theaterstück in geschütztem Raum fortgeführt wird.

> Die Schülerin* auf der Bühne spricht zwar leise und ist nicht so präsent wie die Schauspielenden, aber sie* spricht souverän mit Laurin. Sie* erklärt ihm, dass sie* gerade ihre* Tage bekommen habe und ihr* gerade alles ein bisschen zu schnell gehe. Laurin reagiert verständnisvoll, hakt aber nach, ob sie* ihn trotzdem noch gernhat. Die Schülerin* bejaht dies mehrfach und wiederholt, dass alles gut sei, es ihr* nur etwas zu schnell ginge und sie* ein bisschen mehr Raum für sich brauche. Laurin sagt er könne dies gut verstehen und scheint glücklich mit dieser Antwort zu sein. (Schweiz; 2022; S. XIV, Z. 798-804)

In der interaktiven Forumtheaterszene übernimmt die Schülerin* die Rolle der Lisa. Es sind zwar Differenzen im Auftreten und Sprechen zwischen der Schülerin* und den Schauspielern* zu erkennen, jedoch agiert die Schülerin* souverän und selbstsicher mit ihren* Spielpartnern*. Die Schauspielenden scheinen ihr* Sicherheit zu vermitteln, so dass sie* sich in einem geeigneten Schutzraum befindet, um frei interagieren und ausprobieren zu können. Handlungsoptionen werden, wie zuvor besprochen, getestet, sie* spricht direkt und offen ihre* Bedürfnisse an, Schauspieler* 1 reagiert darauf im Rollenhabitus und hakt nach, ob sie* ihn trotzdem noch liebhabe. Es findet ein Gespräch auf Augenhöhe statt, Bedürfnisse und Antriebe werden auf beiden Seiten angesprochen und stoßen auf Verständnis des Gegenübers. Die Handlungsoption/-alternative "Kommunikation" die hier von der Schülerin* ausprobiert wurde, hat funktioniert. Es kommt zu einem Erfolgserlebnis, das zur Bestärkung der Handlungsoption "Kommunikation" im Allgemeinen und im besten Fall zu einem Lerneffekt bei den Zuschauenden führen kann. Aus einer kritischen Perspektive heraus kann gefragt werden, ob die Figur des Laurin, die ein gewisses Gewaltpotenzial besitzt, in der Realität wirklich so kommunikativ reagiert hätte, oder ob der Schauspieler* die Handlungsoption der Schülerin* als sinnvoll bewertet hat und ihr* deswegen in seinem* Verhalten entgegengekommen ist.

> Als die Szene ohne Konflikt und Eskalation endet, verfallen die Schüler*innen in lauten Applaus, ohne das M. sie zuvor darauf hinweist, dass ihre Mitschülerin* einen Applaus verdient hätte. M. fragt nun noch einmal nach den Gefühlen der Personen. Elias ist glücklich, dass er nicht

> angegangen und verletzt wurde, Laurin freut sich, dass Lisa *(hier von der Schülerin* gespielt)* so offen gesagt hat, dass sie ihn trotzdem gernhat und die Schülerin* ist froh, dass sie* sich getraut hat etwas zu sagen. (Schweiz; 2022; S. XIV, Z. 805-810)

Die Schüler*innen kommentieren das konfliktlose Ende der Szene und die Handlung ihrer Mitschülerin* mit einem lauten Applaus. Applaus stellt hier immer wieder ein Zeichen der Wertschätzung, Anerkennung und Zustimmung dar, vor allem wenn er, wie in diesem Fall, laut und unaufgefordert ausgeführt wird. Die Moderatorin* leitet wieder in die nächste Phase über, eine Art Reflexion der Szene und Feedback der Schauspielenden, indem sie* nach deren Gefühlen fragt und Raum gibt sich zu äußern. Die Personen äußern sich alle zufrieden mit dem Ergebnis. Die Handlungsoption „mutige, offene/ehrliche Kommunikation“ wird erneut bestärkt. Ein direktes Feedback vom Publikum wird an dieser Stelle nicht eingeholt, wobei sich die Frage stellt, ob der Applaus als Feedback gewertet werden kann.

> M. erkundigt sich beim Publikum, ob diese, nachdem sie die Szene nun zwei Mal gesehen haben, denken, dass man ein „Feigling“ sei, wenn man wegrenne oder ob das in Ordnung wäre. Die Abstimmung lässt nur grüne Karten sehen, es sind sich also alle einig, dass man kein Feigling ist, wenn man einfach weggeht. M. hakt nun noch einmal bei dem Schüler* nach, der* zu Beginn geäußert hatte, dass er* zurückgeschlagen hätte. Auch er* ist der Meinung, dass man kein Feigling ist, wenn man wegrennt. Er* bleibt aber dabei, dass er* handgreiflich geworden wäre, wenn man ihn* im Streit angefasst hätte, ansonsten nicht. (*Ich habe das Gefühl, dass er* eigentlich anders denkt, aber dabeibleibt, weil er* vor den Anderen nicht einknicken möchte. Jedoch beginnt er* zu relativieren. Auch M. scheint dies zu spüren.)* Sie* kommentiert seine* Antwort aber nicht, sondern fragt nach, was er* denn denke, was ein guter Moment wäre, um wegzugehen. Der Schüler* denkt kurz nach und sagt, dass der Moment am besten geeignet sei, wenn der Andere langsam zu nahekomme. (Schweiz; 2022; S. XV, Z. 811-822)

Nun spielt M. den Ball wieder dem Publikum zu und leitet, wieder durch Nachfragen, einen Themenwechsel ein: sie* thematisiert, ob ein deeskalierendes Verhalten durch ein Weggehen aus der Situation als feige bewertet werde oder nicht. Hierzu wurde zu Beginn der Vorstellung, die hier nicht Teil der Analyse ist, bereits ein Meinungsbild via Abstimmung erfragt. Die Schüler*innen hatten dabei dieses Verhalten mehrheitlich, aber nicht einstimmig als nicht feige bewertet. Die erneute Abstimmung zeigt, dass sich das Meinungsbild verändert hat und nun deeskalierendes Verhalten durch Weggehen als einstimmig nicht feige bewertet wird, was als gewisser Erfolg dieser theaterpädagogischen Intervention / Szene bewertet werden kann.

Die Moderation spricht als nächstes einen Schüler* direkt an, der sich zu Beginn der Szene geäußert hatte, er würde in einem solchen Fall Gegengewalt anwenden.

> *Ein Schüler* meldet sich großspurig und sagt, dass er* sich gewehrt und zurückgeschlagen hätte, was von den Jungen* zustimmendes Gemurmel nach sich zieht, von der Moderation aber zunächst nicht kommentiert wird.* (Schweiz; 2022; S. XIIf, Z. 739-741)

M. reagiert auf widerständiges Verhalten, dass nicht der Zielvorstellung von „Reactor“ entspricht und gibt dem Jungen* die Möglichkeit, seine* Aussage zu revidieren, provoziert dies fast schon, dadurch, dass sich eine einstimmige Mehrheit gegen Gewalt ausgesprochen hatte. Sie* nutzt dabei ihre* machtvollere Position, um Druck auf den Jungen* auszuüben und ihn*

zu einer erneuten Äußerung zu animieren. Nun wird der Publikumsraum ebenfalls zur Bühne, auf der sich der Junge* selbst präsentieren und selbst darstellen muss. Der Junge* bestätigt, dass er* seine* Meinung geändert habe, bleibt aber bei der Ausübung von körperlicher Gewalt, wenn Grenzen überschritten würden. Ich persönlich bewerte sein* Festhalten an physischer Gewalt, quasi „im Notfall", damit, dass er* vor den anderen nicht als „schwach" dastehen möchte und weiterhin den verdeckten Rollenerwartungen toxischer Männlichkeit seiner* Peergroup entsprechen möchte. Es wirken also gerade unterschiedliche Erwartungen und damit auch Zwänge auf ihn* ein: die der Moderation, die seiner* Peergroup und seinen* Mitschüler*innen, die sich auch noch einmal unterscheiden können und die Erwartungen, die er* an sich selbst stellt. Es ergibt sich die Frage, inwiefern der Schutzraum „interaktive theaterpädagogische Vorstellung" auch als Schutzraum dienen kann, da Konsequenzen aus dem Handeln der Teilnehmenden auch aus diesem Raum heraus wirkmächtig werden können und der Bewertung durch andere Teilnehmenden ausgesetzt sind. Er* scheint verständlicherweise seinen Status innerhalb der Klassen-(Stufen-)gemeinschaft erhalten zu wollen, relativiert seine* Meinung aber dennoch und beugt sich dem Konsens, was auch zur Normalisierung von Veränderungen in der eigenen Haltung/Ansichten führen kann.

Die Moderatorin* kommentiert seine* Antwort nicht und umgeht damit eine direkte Bewertung seiner* Aussage, fragt aber kontinuierlich weiter, was ein guter Moment wäre, um aus der Situation zu gehen und gibt ihm* damit einerseits eine Richtung vor. Es findet also in gewissem Maß Manipulation und Steuerung durch gezieltes Nachfragen statt, andererseits ermöglicht sie* ihm* dadurch auch alternative Handlungsoptionen zu reflektieren.

> M. bittet noch einmal um einen großen Applaus für die Schülerin*, den sie* bekommt und sich *(freudig strahlend)* wieder zu ihrem* Platz begibt. Die Schüler*innen sprechen dabei wieder aufgeregt durcheinander. (Schweiz; 2022; S. XV, Z. 823-825)

Die Moderatorin* generiert noch einmal einen Applaus für die Schülerin*, die* bis zu diesem Zeitpunkt auf der Bühne geblieben war. Der Applaus und das Erbitten durch die Moderation verdeutlicht wieder die Wertschätzung und Anerkennung gegenüber dem Handeln der Schülerin* und bestärkt ihr* Erfolgserlebnis. Sie* reagiert emotional und freut sich und auch das Publikum reagiert mit aufgeregtem Durcheinandersprechen, also einem Mitteilungsbedürfnis gegenüber den Mitschüler*innen.

> Nun bekommt Elias die Möglichkeit sich zu äußern. Er sagt, wie froh er sei, dass es ihm gut gehe, dass er weiterhin in seinem Traumberuf arbeiten könne und, dass er es auch so wie die Schüler*innen sehe, dass man absolut kein Feigling ist, wenn man in einer solchen Situation einfach weggeht oder wegrennt. (Schweiz; 2022; S. XV, Z. 826-829)

Es folgt eine Phase des Rollenfeedbacks von Elias, dem „Opfer" der physischen Gewalt. Er verbalisiert seine Freude über seine körperliche Unversehrtheit und die Folgen, die daraus für ihn entstehen, er kann seinen Traumjob weiter ausüben. Er bekräftigt, dass er der Meinung

der Schüler*innen ist und bewertet damit auch noch einmal aus seiner Perspektive deeskalierendes Verhalten als sinnvoll und Weggehen/-rennen als akzeptierte Handlungsoption.

> M. beginnt abschließende Worte an das Publikum zu richten. *(Sie* spricht dabei zügig, als scheine ihr* bewusst zu sein, dass die Zeit eigentlich vorbei ist, aber keineswegs hastig und sie* bleibt dabei gut verständlich.)* Die Schüler*innen werden wieder ruhig, hören zu und lassen sie* aussprechen. *(Ich empfinde dies als erstaunlich, da ich aus anderen Kontexten, wie z. B.: Schulunterricht oder Uni-Vorlesungen gewohnt bin, dass gegen Ende die Lehrenden nicht mehr zu Wort kommen, ohne, dass nicht gleichzeitig von den Lernenden (die um einiges älter sind, als die Schüler*innen und ich deswegen vielleicht mehr Reife erwarten würde)* Taschen gepackt und durcheinander gesprochen wird.) Sie* lädt ein, das Gesehene und Erlebte noch einmal zu reflektieren und bedankt sich bei den Schüler*innen für ihre Aufmerksamkeit und die tolle Mitarbeit. (Schweiz; 2022; S. XV, Z. 830-839)

In der Abschlussphase passt sich M. an die äußeren Umstände an (die Ressource Zeit) und beginnt ihre* Worte schneller an die Schüler*innen zu richten. Sie* bleibt dabei aber gut verständlich und strahlt eine professionelle Ruhe, Gelassenheit, Zielstrebigkeit und Sicherheit aus, auf die die Schüler*innen mit ungeteilter Aufmerksamkeit reagieren. Die Moderatorin* wird als Identifikationsfigur und Respektsperson akzeptiert und im aufmerksamen Verhalten der Schüler*innen spiegelt sich auch die Wertschätzung an und das Interesse für die abschließenden Worte und die Arbeit des Teams wider. Mit der niedrigschwelligen Ermutigung und Motivation zur weiteren Reflexion des Erlebten während der Vorstellung, schafft sie* einen Transfer und festigt erneut einen Grundstein des Empowersharing. Ebenso mit der Wertschätzung, dem Respekt und der Anerkennung, die sie* den Schüler*innen und ihrer Aufmerksamkeit und Mitarbeit entgegenbringt.

> Es gibt erneut Applaus für die Schauspielenden und ein Großteil der Schüler*innen verlässt unter angeregten Unterhaltungen und lautem Durcheinandersprechen den Saal. (Die Stimmung ist gelöst und entspannt, es werden Späße gemacht und gelacht.) Ein Teil der Schüler*innen sucht aber auch noch den Kontakt zu den Schauspielenden. *(Es ist auffällig, dass es sich dabei vor allem um Jungs* handelt, die den Kontakt zu einem der Schauspieler* (2) suchen, dem ich Migrationsgeschichte zuschreibe. Als ich später die Schauspielenden darauf anspreche, dass es mir gefallen hat, dass die Schüler*innen nach dem Stück so offen den Austausch suchen, grinst M. und erwidert, dass die Jugendlichen, die oft selbst auch Migrationsgeschichte haben, hauptsächlich den Kontakt zu „Schauspieler* 2“ suchen. Dieser* scheint also als Identifikationsfigur zu fungieren, was er* selbst auch grinsend bestätigt und sagt, dass sie ihn* immer alle mit großem Hallo und „Fistbumps“ begrüßen wollen. Auch die anderen Schauspielenden lachen und erklären, dass sie als Weiße* Schweizer*innen wohl recht uninteressant sind und oft stehen gelassen werden.)* (Schweiz; 2022; S. XVf, Z. 840-852)

Der letzte Applaus und die gelassene Stimmung, das Scherzen und Lachen, werte ich als das Empfinden einer gelungenen Vorstellung von allen Parteien. Es findet eine Kontaktaufnahme einiger Schüler*innen statt, die in ihrer freien Zeit weiterhin den Austausch mit den Schauspielenden suchen und damit in eine bis jetzt unbekannte, private Interaktion mit den Schauspielenden treten.

Dabei fungieren nicht alle Schauspielenden gleichermaßen als Identifikationsfiguren. Oft scheint die (zugeschriebene) gemeinsame Kategorie Herkunft/Migrationsgeschichte mehr Identifikationspotenzial zu bieten und den Schüler*innen bzw. Schülern* eine Begegnung „auf Augenhöhe“ zu erleichtern. Das Team hat dabei ein Bewusstsein für die eigenen Zugehörigkeiten und Zuschreibungen / Zugeschrieben-Werdens zu Kategorien entwickelt und reflektiert diese, bzw. macht sich durch Zulassen und „Mitspielen“ auch teilweise nahbarer für die Schüler*innen und erhöht damit das Identifikationspotenzial.

> Fast alle Schüler*innen, die den Saal verlassen oder noch kurz mit den Schauspielenden sprechen, strahlen und verabschieden sich mit „Fistbumps“ von den Schauspielenden. Ein Schüler* bleibt länger als alle anderen und spricht mit M. Die anderen Schauspieler*innen gesellen sich hinzu und ich kann nur von weitem hören, dass es ihm* wohl sehr gut gefallen habe, er* sehr interessiert an Theater sei und selbst auch gerne spielen möchte. *(Die Erwiderungen der anderen kann ich leider nicht verstehen, aber ihre Körperhaltungen sind offen, freundlich, ihm* zugewandt und entgegenkommend.)* (Schweiz; 2022; S. XXVI, Z. 853-859)

Die Schüler*innen weisen beim Verlassen eine emotionale Haltung der Freude und Zufriedenheit auf und wählen als Verabschiedungspraktik den „Fistbump“, der sehr in Umgangspraktiken Jugendlicher etabliert ist und damit auch als Zeichen der aufgebauten Nähe zwischen den Jugendlichen und dem Team steht.

Der Schüler*, der* bis zuletzt im Saal bleibt und sein* Interesse an der Arbeit von „Reactor“ und Theater im Allgemeinen äußert, wird vom Team mit Interesse in einen offenen, zugewandten Austausch eingebunden. Das Team, also Expert*innen in dem Bereich Theater, begegnen der weniger machtvollen, interessierten Person mit eine grundlegenden Haltung von Interesse, Offenheit und Freundlichkeit, einer weiteren Grundlage des Empowersharing.

> Als der Schüler* den Saal verlässt richtet sich M. kurz an alle anderen und beglückwünscht sie mit einem erleichterten, zufriedenen und lockeren: „Well done!“ *(Ihre* Stimme klingt, als ob sie* den anderen dabei lässig zuzwinkert, was ich aber nicht beobachten kann.)* (Schweiz; 2022; S. XVI, Z. 860-863)

Als die Gruppe des Teams wieder unter sich ist spricht die Moderatorin* als Leitung der Gruppe und meist hierarchisch höchste Person mit dem kurzen: „Well done!“ und der positiven Art, mit der sie* es ausspricht, die Wertschätzung gegenüber den anderen des Teams aus und bewertet damit die Vorstellung als gelungen und eine Einschätzung der eigenen Arbeit vor.

3.5.3. 2. Vorstellung

Die folgende Analyse fokussiert wieder eine ähnlich Stelle im Ablauf des Stückes, dieses Mal in der zweiten Vorstellung. Zu beachten ist, dass hier eine andere Schüler*innengruppe desselben Jahrgangs die Vorstellung besucht. Das Team ist mittlerweile seit ca. 5 Stunden anwesend und befindet sich insgesamt im dritten Durchlauf des Stücks.

Die Analyse setzt ein, nachdem die Methode „Deckel anheben“ durchgeführt wurde und im Plenum die Ergebnisse und Erkenntnisse daraus gesammelt und diskutiert wurden. Eine Schülerin*, die* zuvor ihre* Meinung geäußert hatte, wird von der Moderation auf die Bühne gebeten, um auszuprobieren, wie sie* in der Figur der Lisa ihre Befinden äußern könnte.

> Die Schülerin* steht darauf hin auf und begibt sich auf die Bühne zu Laurin. Als die Szene wieder beginnt, sagt sie* Laurin ziemlich direkt, dass sie* gerade „Frauenprobleme“ habe und ihr* das gerade etwas zu schnell ginge. Laurin reagiert zwar *verständnisvoll* und fragt weiter nach was „Frauenprobleme“ *(Der Schauspieler* fragt direkt nach, „…ja deine Tage, oder was?“, was die Schülerin* bejaht. Im Reflexionsgespräch unter den Schauspielenden, bemerkt M., dass sie* es schade fand, dass er* der Schülerin* so schnell eine Formulierung „vorgeschlagen“ habe und sie* nicht selbst hat überlegen lassen, bzw. den Mut aufzubringen eine andere Formulierung zu verwenden; als die diskriminierende Formulierung „Frauenprobleme“. Er* kann dies nachvollziehen.)* für die Situation gerade bedeuteten, ist aber auch etwas besorgt, ob sie* ihn denn noch liebe. Die Schülerin* bejaht dies, („Jaja“), was von den Schüler*innen mit einem Lachen kommentiert wird, sagt es sei alles gut, es wäre ihr* nur wichtig, etwas langsamer zu machen. Sie* fügt hinzu, dass es ihr* gerade auch zu viel sei und sie* sich nicht wohl dabei fühle, öffentlich so „rumzumachen“ und deutet dabei zu Elias, der unbeteiligt auf der Bühne sitzt und auf sein Telefon schaut. Laurin erklärt sich, dass er Lisa einfach so gernhabe und total verliebt sei, er das aber gut verstehen könne. (Schweiz; 2022; S. XIX, Z. 1463-1477)

Die interaktive Forumtheaterphase beginnt wieder und die Schülerin* ergreift sehr schnell Initiative und äußert ihr* Befinden gegenüber Laurin. Sie* verwendet dabei die tabuisierende und diskriminierende Formulierung, sie* habe „Frauenprobleme“. Schauspieler* 1 reagiert in seiner* Figur verständnisvoll, bietet ihr* aber auch direkt eine Alternativformulierung an. Darin steckt einerseits eine Unterstützung, um die problematisierende Formulierung zu ersetzen, andererseits auch eine subjektive Vorgabe von außen. Im späteren Reflexionsgespräch merkt die Moderatorin* genau dies an und übt konstruktive Kritik, dass Schauspieler* 1 der Schülerin* mehr Zeit hätte lassen sollen, um sich zu überwinden und eine eigene Alternativformulierung zu finden. Es finden in den Reflexionsphasen Impulse innerhalb des Teams statt, die darauf abzielen, den Adressat*innen weniger subjektive Vorgaben zu machen und diese zu mehr Eigenständigkeit und Eigeninitiative anzuregen und Möglichkeiten zu kreieren, um sich auszudrücken, mitzuteilen und auszuprobieren.

Auf der Bühne agiert die Schülerin* locker und erntet für ihren „coolen“ Habitus und den bagatellisierenden Kommentar: „Jaja“ auf die Frage Laurins, ob sie* ihn trotzdem noch liebe, von ihren* Mitschüler*innen ein anerkennendes Lachen. Aus ihrem* Verhalten lässt sich schließen, dass für sie* der gebildete Schutzraum zu funktionieren scheint.

In der Interaktion mit Schauspieler* 1 stellt sie* eigene Gefühle und Bedürfnisse gut dar, ist auch den Bedürfnissen Laurins gegenüber verständnisvoll, zeigt aber klar ihre* Grenzen auf. Schauspieler* 1 bewertet dies aus seinem* Rollenwissen heraus als nachvollziehbar und geht auf sie* ein. Durch die offene, ehrliche Kommunikation haben beide die Möglichkeit, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu äußern und gemeinsames Verständnis zu

entwickeln. Die zuvor angespannte Szenerie wird deeskaliert, was einem Erfolg dieser Handlungsoption gleichkommt und zur Stärkung von ehrlicher Kommunikation führen kann.

> Die Szene ist beendet und M. bedankt sich bei der Schülerin* für ihren* Mut. Unter lautem Applaudieren begibt sich die Schülerin* wieder zu ihrem Platz und grinst dabei breit. *(Sie* scheint erleichtert, froh und stolz auf sich zu sein.)* (Schweiz; 2022; S. XIX, Z. 1478-1480)

Durch die positive Bestärkung durch die Moderation für das Handeln der Schülerin* sowie den lauten Applaus der Mitschüler*innen als Zeichen der Wertschätzung, wird bei der Schülerin* ein erleichtertes und stolzes Grinsen als emotionale Reaktion ausgelöst. Sie* hatte die Möglichkeit, eine intensive, bestärkende Erfahrung zu machen und diese gleichzeitig für das Publikum als Peergroup miterlebbar zu machen und damit zu eventuellen Lerneffekten zu führen.

Im nachfolgenden Teil der Detailanalyse werde ich aufgrund der Interaktionsdichte, die für mich als Ethnograf aus meinem Beobachtungsprotokoll nicht vollständig rekonstruierbar war, auch Teiltransskripte der Audioaufnahme verwenden, um Lücken im Protokoll zu schließen.

> Als nächstes wird diskutiert, was für Elias eine gute Möglichkeit und ein guter Zeitpunkt gewesen wäre, um wegzugehen. Ein Schüler* meldet sich und merkt an, dass er hätte gehen sollen, als Laurin angefangen habe ihn zu beleidigen. M. bittet ihn* direkt nach vorn. M. erläutert noch einmal, dass Elias´ Gesundheit hier auf dem Spiel stehe und es darum gehe, was er machen könne, dass es nicht zur Schlägerei komme und er gesund bleibe. Die Szene beginnt an dem Punkt, in dem Laurin, mit den Worten: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“ auf den Schüler* (als Elias) zugeht. Der Schüler* antwortet direkt mit den Worten: „Hey lass mich in Ruhe!“, die er* mehrfach wiederholt, er* steht auf und geht aus der Situation und wiederholt noch einmal die Worte, als Laurin ihm* ein Stück hinterher geht. Der Schüler* sagt er* sei froh, dass er* gegangen sei, sagt aber auch, wenn Laurin ihm* weiter hinterher gegangen wäre, hätte er* das „geregelt“. M. fragt *neutral* nach, ob „geregelt“ bedeute, mit Fäusten. Der Schüler* nickt. M. bedankt sich bei ihm*, dass er* aber jetzt so „cool“ einfach aufgestanden und gegangen sei und bittet um Applaus für ihn*, den er* bekommt. (Schweiz; 2022; S. XIX, Z.1482-1494)

Es findet wieder ein angeleiteter Wechsel zur Plenumsphase statt, in der nach Handlungsalternativen für die Figur des Elias gesucht wird, der das „Opfer“ dieser Szene darstellt. Nachdem einer* der Schüler* seinen* Vorschlag geäußert hatte, wird er* direkt von M. auf die Bühne gebeten, um den Vorschlag auszuprobieren. Die Moderation übt hierbei ihrer Rolle entsprechend Macht aus, indem eine selektive Auswahl vorgenommen wird, wer die Möglichkeit bekommt, die eigenen Vorschläge auf der Bühne zu testen. M. erläutert das Ziel der interaktiven Szene, vollführt eine Relevanzsetzung von außen und legt den Fokus auf erzieherische Aspekte: den Erhalt der Gesundheit und die Deeskalation des Streits.

Im Anfangstext dieser interaktiven Forumtheaterszene wird von Laurin die ableistisch diskriminierende Bezeichnung „Spast“ verwendet, was die Frage aufwirft, warum gerade dieser Begriff als „jugendsprachliche Beleidigung“ verwendet wird und zu keinem späteren

Zeitpunkt gegenüber den Adressat*innen thematisiert wird. Das Team trägt hier zur Reproduktion und Normalisierung dieser diskriminierenden Begrifflichkeit bei.

Der Schüler* reagiert auf Laurins Beleidigung direkt mit seiner* Handlungsoption der verbalen Abwehrhaltung. Er* greift die Beleidigung nicht auf und geht zügig aus der Situation heraus. Er* bleibt „standhaft“ und bei seiner* Alternative, auch nachdem Schauspieler* 1 ihm* gemäß des Rollenhabitus von Laurin weiter hinterher geht und ihn* beleidigt. Der Schüler* erfüllt damit die Zielerwartungen des Teams und äußert in der anschließenden Plenums- und Reflexionsphase, in der alle mit der Entwicklung und an seinen* Gedanken teilhaben können, dass er* zufrieden sei, wie er* gehandelt habe. Er* relativiert aber seine* erfolgreiche Handlungsoption und äußert weiteres Vorgehen, quasi für den „Notfall“, entsprechend machistischem Rollenverhalten toxischer Männlichkeit. Die Moderatorin* fragt nach, ob er* damit physische Gewalt meint, was bejaht wird. Sie* thematisiert das nicht weiter und bestärkt sein* gewaltloses Verhalten dadurch, dass sie* sich bei ihm* für seine gezeigte Handlungsalternative bedankt und indem sie* einen Applaus als Zeichen der Wertschätzung aller für ihn* generiert.

> M. erkundigt sich bei Elias (Schauspieler 2) wie er*, das Handeln und den frühen Zeitpunkt des Gehens des Schülers* bewerte. Er* sagt, dass er* es super fand. Es sei besser lieber gleich zu gehen, sobald sich die Möglichkeit ergebe und es sei auch besser sich ein paar Tage zuhause als Feigling zu fühlen, aber ein Leben lang gesund zu bleiben. (Schweiz; 2022; S. XX, Z. 1495-1498)

Die Moderation leitet nun in die Phase des Rollenfeedbacks über. Elias äußert sich auf ihr* Nachfragen hin positiv für die Handlungsoption des Schülers*. Aus Rollensicht spricht er hier auch mögliche Konsequenzen des Handelns an und bewertet „paar Tage zuhause als Feigling fühlen“ (ebd.) als akzeptabel für das Resultat dafür gesund zu bleiben. Es findet eine erneute positive Bestärkung, der vom Team vorgegebenen Werte statt.

> Ein weiterer Schüler* meldet sich mit den Worten: „Sie, ich wäre nicht weggegangen, ich wäre dageblieben.“, worauf M. antwortet: „Genau, dann weist du ja was passiert wäre, dann hättest du nachher einen Tinnitus gehabt.“ „Sie, ich hätte zugeschlagen.“ *(Gelächter der anderen Schüler*innen)* M. erwidert weiter, dass er* ja nicht wissen könne ob der Andere nicht schneller wäre, er* würde sich strafbar machen und er* könne den Anderen verletzen. Der Schüler* entgegnet darauf bloß, dass er* ja in seiner Privatsphäre angegriffen worden sei. Schauspieler* 1 (Laurin) mischt sich mit ein und fragt ihn* mit *scharfer, ungläubiger* Stimme, ob er* die Szene gerade eben nicht gesehen habe. M. fragt weiter: „Wieso ist es für dich ein Problem einfach zu gehen?“ und er* erwidert: „Soll ich mich einfach anmachen lassen?“ Nun meldet sich Schauspieler* 2 (Elias) zu Wort und gibt dem Schüler* zu bedenken, dass er* nicht wissen könne ob der Andere vielleicht sogar ein Messer oder eine Waffe dabeihabe. Er* *ermutigt* ihn* mit den Worten: „Einfach laufen!“. M. stellt weiter die Frage: „Also dir wär´s egal, deine Gesundheit aufs Spiel zu setzen?“ Schüler*: „Ja.“ M. *(mit etwas trauriger, fast schon mütterlicher Stimme):* „Findest du das hat einen Wert, meinst du das wirklich ernst?“ „Sie, ja ich denke schon.“ Es setzt ein Moment von Stille ein, etwa vier Sekunden. Weder von der Moderatorin*, den Schauspielenden oder den Schüler*innen ist etwas zu hören. Ein weiterer Schüler* hebt die Hand und bekommt das Mikrofon von M. Er* sagt, er* hätte gefragt warum er* beleidigt werde, er* habe doch gar nichts Schlimmes gemacht und hätte zurück beleidigt, wenn der andere nicht aufhöre. M. gibt zu denken, dass es so immer zur Schlägerei komme. Wieder tritt

> ein kurzer Moment von Stille ein. M. scheint kurz nachzudenken und sagt dann: „Weißt was, komm mal zu mir. Übernimm du auch mal noch Elias.“ Der Schüler* steht auf und geht nach vorn zu M. und den Schauspielenden. M.: „Also es geht darum, wie bleibst du gesund.“ Der Schüler* entgegnet *erstaunt, als ginge es ihm* um etwas anderes:* „Gesund??“ M. erklärt, dass er* jetzt seine* Version ausprobieren könne, es sei nur sehr wichtig, dass sie sich gegenseitig nie berührten, wenn er* an einen Punkt komme, an dem er* zuschlagen würde, solle er* dies einfach nur sagen. (Schweiz; 2022; S. XX, Z. 1499-1524)

In der vorherigen Vorstellung wurde das Stück an dieser Stelle beendet, wogegen hier auf die weitere Wortmeldung des Schülers* eingegangen wird. Der Schüler* zeigt widerständiges Verhalten und äußert seine* kontroverse Ansicht in einer provokanten Wortmeldung, in der sich sein* von Machismo und toxischer Männlichkeit geprägtes Rollenverhalten widerspiegelt. Die Moderatorin* reagiert darauf nicht, mit der gewohnten Nachfragetechnik, sondern mit einer direkten verbalen Intervention, in der ihre* subjektive Meinung deutlich wird und die erneut auf die fatalen körperlichen Folgen aufmerksam macht. Der Schüler* positioniert sich weiterhin widerständig und positiv gegenüber physischer Gewalt. Er* scheint sich gemäß der an ihn* von seinen Mitschüler*innen gestellten Rollenerwartungen zu verhalten, diese reagieren mit teilweise anerkennendem Gelächter. Für das Team und die Moderation scheint eine Herausforderung in diesem Umgang mit Widerspruch zu liegen und ein leichter Kontrollverlust einzusetzen. M. fährt daraufhin mit den direkten verbalen Interventionen fort, mit denen sie* Argumente gegen physische Gewalt liefert und weiter davon absieht dem Schüler* Fragen zu stellen, der* einsilbig auf seiner Position beharrt.

Es kommt nun zum ersten Mal zu einer direkten Intervention eines Schauspielers* ohne Anleitung und Aufforderung durch die Moderation. Schauspieler* 1 agiert dabei außerhalb seiner* Rolle und spricht auf emotionale, scharfe und ungläubige Art und mit rhetorischen Fragen mit dem Schüler*. Von der Moderatorin* folgen wieder neutralere Nachfragen, die auf die Beweggründe des Schülers* abzielen, sein* Verhalten aber auch als problematisch bewerten. Der Schüler* beharrt weiter auf seiner* Position und entgegnet eine rhetorische Frage („Soll ich mich einfach anmachen lassen?“(ebd.)), die seinem Habitus entspricht. Es folgt eine weitere unaufgeforderte Intervention von Schauspieler* 2, der*, ebenfalls außerhalb seiner* Figur, argumentativ den Aspekt einer möglichen Bewaffnung des Gegenübers und Gefahr miteinbringt und den Schüler* auf ruhige Art ermutigt, einfach aus der Situation zu gehen. Das Team scheint hier auf unkoordinierte Art zu versuchen, den Schüler* auf unterschiedliche Arten doch noch zu erreichen und von seiner* Haltung abzubringen. Die Moderatorin* richtet eine Suggestivfrage an den Schüler*, seine* Gesundheit betreffend, die der Schüler* konträr zur ihrer* Erwartung und mit Trotz beantwortet. M. reagiert darauf mit einer weiteren, sehr emotional gestellten Suggestivfrage, auf die hin der Schüler* weiter auf seinem Standpunkt beharrt. (M: „Also dir wär´s egal, deine Gesundheit aufs Spiel zu setzen?“

Schüler*: „Ja.“ M. *(mit etwas trauriger, fast schon mütterlicher Stimme):* „Findest du das hat einen Wert, meinst du das wirklich ernst?“ „Sie, ja ich denke schon.“ (ebd.))

Es setzt in dieser herausfordernden Situation erstmals ein Moment von etwa vier Sekunden Stille ein, in dem keine weiteren Interventionen, Nachfragen oder Ratschläge seitens des Teams kommen.

Ein Schüler* setzt einen neuen Impuls in die Stille hinein und meldet sich mit einem Handzeichen. Die Moderation reagiert direkt und wirft ihm* das Mikrofon zu, damit er* sich äußern kann. Er* eröffnet eine neue Handlungsoption: einen Versuch der verbalen Klärung. Er* möchte den Täter fragen, warum er so handle und wenn die Beleidigungen kein Ende finden zu einem verbalen Gegenangriff übergehen.

Es kommt zu einem Zusammenspiel von Wunschszenario und den bereits gemachten Erfahrungen in anderen theaterpädagogischen Vorstellungen: Die Moderatorin* erklärt, dass diese Handlungsoption vermutlich scheitern würde und gibt zunächst keinen Raum die Handlungsoption zu erproben. Das Erklären und Vorwegnehmen von Ideen, steht dem ergebnisoffenen Ausprobieren konträr gegenüber.

Es folgt ein erneuter Moment von Stille, in dem es nicht weitergeht. M. scheint diesen Moment zu nutzen, um nachzudenken und bittet den Schüler* auf die Bühne, um die Rolle des Elias zu übernehmen. M. gibt den Fokus „Gesund bleiben“ vor, auf den der Schüler* erstaunt reagiert. Scheinbar bestand eine Zieldifferenz zwischen den beiden Parteien. Diese wird nicht verbal gelöst, vielmehr bietet M. dem Schüler* nun die Möglichkeit, seine* eigene Version auszuprobieren und verlagert das Geschehen von einer verbalen auf eine Handlungsebene. Sie* stellt dafür klare Regeln auf, um die Sicherheit der Teilnehmenden zu garantieren und erklärt diese dem Schüler*: physische Berührung findet nie wirklich statt, sondern sollen ausschließlich verbalisiert werden.

> Die Szene beginnt wieder. Der Schüler* spricht *betont cool und lässig, aber es ist ein provokanter Unterton zu hören, der deutlich macht, dass er* sich nichts sagen lasse.* Er* bekommt für seine Art sich zu geben immer wieder Gelächter von seinen Mitschüler*innen. Als es zu dem Punkt kommt, dass der Schüler* und Laurin dicht voreinander stehen und der Schüler* seinen* rechten Arm hebt, die Hand zur Faust geballt *(er* tut dies langsam und nur angedeutet)* unterbricht M. die Szene und fragt ihn*, warum er* jetzt geschlagen hätte. *(Sie* macht dies wieder auf ihre* gewohnt ruhige und neutrale Art.)* Er* erwidert darauf, dass er* es als Warnung getan hätte. Im Publikum ist wieder Gelächter zu hören. Laurin sei selbst schuld, fügt er* noch hinzu. M. sagt ihm*, dass er* die Wahl habe, dass niemand verletzt werde. *(Ihre* Stimme klingt nun wieder leicht angespannt, als sei sie* genervt von der Attitüde des Schülers* und sei sich nicht sicher, ob er* dies nur als Provokation sage.)* Der Schüler* *verteidigt sich* und sagt, er* könne ja nicht einfach zurückspringen. M. fragt nach, ob er von „der Bank“ meine, er* nickt. *(Der Schüler* spielt hier eine nicht vorhandene Bank. Er* sitzt auf dem Würfel, der als Bühnenelement dient und keine reale Rückenlehne hat, die ihn* am „Aufspringen“ hindern würde.)* Nun spricht Schauspieler* 1 (Laurin) wieder zu dem Jungen*. Er* klingt hierbei *aggressiv, enttäuscht, als verliere er langsam seine Geduld und spricht schnell und laut.* Er* sagt, es sei hier zu einer Verletzung gekommen und fragt, was dies für strafrechtliche

> Konsequenzen habe und was passiere. „Körperverletzung.“, antwortet der Schüler*, *immer noch betont cool.* Schauspieler* 1 fährt im gleichen Ton fort, was dann mit seiner* Schulkarriere passiere, seiner* Lehre, ob er* überhaupt eine bekomme? Bekomme er*, mit einem Strafregistereintrag überhaupt eine Wohnung, wenn er* in die Stadt … ziehen wolle? Eine Stimme aus dem Publikum ist zu hören, die mit: „Nein!“ antwortet, worauf ein anderer Schüler* zu hören ist der: „Doch, sicher!“ erwidert. *(Es handelt sich dabei um einen*, der*sich auch so geäußert hat, dass er* auch mit Gegengewalt reagiert hätte. Er* klingt, als würde es ihn* persönlich treffen und als sei es belastend für ihn*, wenn man mit Strafregistereintrag keine/nur schwer eine Wohnung bekomme.)* Es entstehen wieder mehrere Nebengespräche und viele der Schüler*innen unterhalten sich *aufgeregt.* M. moderiert nun wieder und bittet den Schüler*, einmal eine Variante zu zeigen, wie es nicht zur Schlägerei komme und alle gesund blieben. Sie* fügt hinzu, dass es ja trotz „Lehne“ Möglichkeiten gäbe, von der Bank aufzustehen. (Schweiz; 2022; S. XXf, Z. 1525-1553)

In der interaktiven Szene scheint der Schüler* die Bühne zu nutzen, um auch sich selbst und seinen* Status innerhalb seiner* Peergroup zu produzieren und um den Rollenerwartungen, die an ihn* gestellt werden zu entsprechen. Sein* Habitus ist geprägt von Machismo, Verhaltensmustern toxischer Männlichkeit, betont lässig und provokativ, gleich einer Figur aus einem Gangsterfilm. Diese Attitüde provoziert Reaktionen bei den Mitschüler*innen, die immer wieder in anerkennendes, amüsiertes Gelächter verfallen. Am Höhepunkt der Szene deutet der Schüler*, den Regeln des Zusammenspiels folgend, einen Faustschlag an und die Moderatorin* unterbricht die Szene und geht wieder in die Reflexions-/Plenumsphase über.

Sie* nutzt nun wieder ihre* neutrale Fragepraktik und erfragt den Grund seines* Handelns, lässt das Nicht-Erfüllen der Zielsetzung, also das Scheitern der Handlungsoption, unkommentiert. Der Schüler* behält seine* vorherige „Gangster-Attitüde“ bei und erklärt den Faustschlag als Warnung und bagatellisiert und verharmlost sein* Gewalthandeln. Er* erntet für seine* provokante Art Gelächter und produziert sich weiter, indem er* hinzufügt, es sei Laurins Schuld, dass er* selbst schlagen müsse. Das widerständige Verhalten scheint die Moderatorin* herauszufordern, sie* betont noch einmal, dass die Wahl der Handlungsoptionen in der Szene bei ihm* läge. Eine vermehrte Anspannung ist spürbar, es scheint sich ein Ringen um die Definitionsmacht „richtigen Handelns“ innerhalb der Szene zu etablieren: die Deeskalation des Konflikts vs. das Verteidigen und Erhalten von Verhaltensmuster toxischer Männlichkeit. Der Schüler* scheint dabei in Bedrängnis zu geraten und rechtfertigt sein* Handeln mit schwachen, konstruierten Argumenten und bleibt provokant.

Es findet eine erneute unaufgeforderte Intervention von Schauspieler* 1 statt. Auch für ihn* scheint die Interaktion mit dem Jungen* eine herausfordernde Situation darzustellen. Er* äußert sich in einer heftigen verbalen Reaktion, aus der leichte Aggressivität und Enttäuschung herauszuhören sind. Er* beginnt eine neue Argumentationslinie einzuführen und thematisiert die strafrechtlichen Konsequenzen einer Verletzung, die er* von dem Schüler* erfragt. Neben den verhandelten Themen von Männlichkeitsidealen und Gesundheit werden nun auch strafrechtliche Konsequenzen mit aufgenommen. Der Schüler* agiert auch weiterhin

gemäß seinem* vorherigem Verhalten und macht einen Versuch seinen Hochstatus zu erhalten, indem er* signalisiert, dass er* wissend handle und erwidert betont cool „Körperverletzung“ als Straftatbestand. Schauspieler* 1, der* auch in seinem* vorherigen emotionalen Modus weiterspricht, erwidert eine drastische Aufzählung (rhetorischer-) Fragen nach den weiteren Konsequenzen für das zukünftige Leben des Jungen*. Auch aus dem Publikum werden nun konträre Meinungen geäußert, die den beiden Konfliktparteien auf der Bühne entsprechen. Die Seite, die straffälliges Verhalten eher bagatellisiert und unterstützt scheint dabei mehr und mehr persönlich in Bedrängnis zu geraten und in eine verteidigende Haltung überzugehen. Die Diskussion verlagert sich dabei von der Bühne in den Publikumsraum und lassen eine allgemeine Resonanz für die Thematik erkennen.

Nun übernimmt die Moderatorin* wieder die Leitung und bittet den Schüler* noch einmal in die Forumsszene und gibt ihm* vor, eine Variante auszuprobieren, in der es nicht zu physischer Gewalt komme. Sie* verlagert das festgefahrene Geschehen wieder von einer verbalen auf eine Handlungsebene. Sie* spricht an, dass es ja trotz „Lehne“ Möglichkeiten gäbe, von der Bank aufzustehen und entkräftet damit auf leicht humorvolle Art seine* zuvor konstruierten Argumente.

> Die Szene setzt wieder bei Laurins: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“ an. Der Schüler* verhält sich *ruhig* und stellt *cool* Fragen, wie zum Beispiel: „Was ist?“ Schauspieler* 1 als Laurin variiert nun seinen Text etwas im Vergleich zu den anderen Durchläufen und sagt: „Komm steh auf und verpiss dich!“, wobei er auf ihn* zugeht. Und wieder „schlägt“ der Schüler* zu. (Schweiz; 2022; S. XXI, Z. 1554-1558)

In der interaktiven Szene bleibt der Schüler* weiterhin in seinem machohaften Habitus, stellt aber diese Mal auch Fragen und verfällt nicht direkt in konfrontatives Verhalten. Schauspieler* 1 variiert nun den Text seiner* Figur im Vergleich zu den vorherigen Durchläufen. Mit seinem: „Komm, steh auf und verpiss dich!“ (ebd.) verbalisiert er* einen Lösungsvorschlag für den Schüler*, dieser* wertet den Kommentar in Verbindung mit der wachsenden körperlichen Nähe als Angriff und deutet wieder ein Zuschlagen an. Die gesetzte Zielformulierung wird erneut verfehlt.

> M. unterbricht die Szene und sagt, dass es schon wieder zur Schlägerei gekommen wäre und ob es keine Möglichkeit gäbe zu gehen. Der Junge* antwortet mit einem *klaren, etwas trotzigem:* „Doch!“, worauf M. nachfragt, warum er* es dann nicht tue. Der Schüler* antwortet wieder in *cooler, lässiger und dominanter* Attitüde: „Er ist doch mir hinterher!“ *(Er* betont dabei das „mir“ und lässt mitschwingen, dass dies doch alles erkläre und es keine Möglichkeit gäbe sich anders zu verhalten.) (Die Schüler*innen im Saal scheinen teils fasziniert vom Geschehen und den Reaktionen des Schülers* und teils habe ich das Gefühl, dass sie mit ihrer Konzentration langsam am Ende sind. Ich sehe viel großes, übertrieben dargestelltes Gelächter.)* Die Reaktion im Publikum ist laut und es ist für einen Moment nicht zu verstehen, was auf der Bühne gesagt wird. Das nächste Verständliche ist: „Also nochmal.“, von M. (Schweiz; 2022; S. XXIf, Z. 1559-1569)

Die Moderation leitet in die Reflexionsphase über und fragt den Schüler* direkt, ob er* keine Möglichkeit sehe, die Szene ohne physische Gewalt zu beenden. Die Bedrängnis, in die der

Schüler* gerät, wächst, er* reagiert mit Trotz auf diese Frage. Auf die weitere Nachfrage von M., die auf seine* widersprüchliche Antwort abzielt, versucht er* seine dominante Position zu verteidigen. Er* schiebt das Fehlverhalten erneut auf die Figur des Laurin und wertet sein* eigenes Verhalten als einzig mögliche Konsequenz darauf.

Es findet zunehmend eine Veränderung in der Aufmerksamkeit des Publikums statt. Teils folgen diese weiter dem Geschehen im Bühnenraum und reagieren laut darauf, es entstehen vermehrt laute Nebengespräche, die geprägt sind von großem Gestikulieren und übertrieben dargestelltem Gelächter.

Mit einem knappen: „Also nochmal." (ebd.) signalisiert die Moderation einen weiteren Versuch und Übergang in die interaktive Szene.

> Die Szene beginnt also wieder mit Laurins: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?" *(Schauspieler* 1 klingt hier noch einmal um einiges lauter, aggressiver und impulsiver als in den vorherigen Durchläufen.)* Es ist wieder Lachen im Publikum zu hören, dass dieses Mal aber mit einem deutlichen: „Pscht!", ebenfalls aus dem Publikum, unterbrochen wird. Laurin sagt wieder seinen Satz: „Steh auf und verpiss dich!", worauf der Schüler* langsam aufsteht und unter *großem* Gestikulieren davon geht. (Schweiz; 2022; S. XXII, Z. 1570-1575)

Während des nächsten Durchlaufs ist erneut zu erkennen, dass alle Beteiligten stark gefordert sind und die Anforderungen weiter wachsen: Schauspieler* 1 spielt seine* Figur noch lauter, aggressiver und impulsiver, die Schüler*innen im Publikum reagieren mit Lachen, es folgen aber auch Interventionen darauf aus dem Publikum. Die Handlungen auf der Bühne und im Publikum vermischen sich zunehmend.

In dieser Variante der Szene steht der Schüler* auf Laurins: „Steh auf und verpiss dich!" (ebd.) hin auf und geht davon. Im Davongehen gestikuliert er* groß und bleibt damit in gewissem Maß seinem* bisherigen Habitus dominanter Männlichkeit treu. Seine* gezeigte Handlungsalternative kann nun aber entsprechend der Zielvorgabe als Erfolg gewertet werden.

> Nun schaltet sich M. mit den Worten: „Ok, bis hier her. Wie geht´s dir, was hast du erreicht?" Der Schüler* antwortet darauf, dass er* nichts erreicht habe, was solle er* denn erreichen. Er habe keine Verletzung, der andere habe keine Verletzung. M. entgegnet darauf, ob er* finde, das sei nichts erreicht. Er* sagt darauf: „Doch! Dooch! Wir haben keine Verletzungen und keine Straftat." M. erwidert *(mit einem leichten Glucksen in ihrer* Stimme):* „Ja, ja, gut! Das ist genau der Punkt! (Gelächter der Schüler*innen) Das ist das Ziel, gesund bleiben und kein Scheiß bauen und dir die Zukunft vermasseln! Hey, vielen Dank! Drei Mal ausprobiert und den Mut gehabt dranzubleiben. Das ist dein Applaus!" Während der Junge* zu seinem* Platz zurück geht, bekommt er* einen lauten und langen Applaus von seinen Mitschüler*innen und den Schauspielenden. (Schweiz; 2022; S. XXII, Z. 1576-1585)

M. beginnt die Reflexionsphase und erkundigt sich über Fragen danach, wie sich der Schüler* fühle und was er* erreicht habe. Dieser* verbalisiert einerseits, dass er* nichts erreicht habe, relativiert dies aber direkt und zählt die positiven Konsequenzen dieser Handlungsoption selbst auf. Dabei spielt er* sich selbst und seine* Handlung herunter und die Moderatorin* macht ihn*

darauf aufmerksam, dass er* genau das erreicht hat, was er* erreichen sollte und bestärkt ihn* darin. Sie* selbst und das Publikum reagieren darauf mit Erleichterung. Sie* nennt noch einmal die erreichten Ziele, bewertet sie positiv, bedankt sich bei ihm*, spricht Lob aus und betont seinen* Mut. Sie* animiert zu einem Applaus, speziell für ihn*, den er* auch langanhaltend und als Zeichen der Anerkennung und Wertschätzung von seinen* Mitschüler*innen und den Schauspielenden bekommt.

> Nachdem der Applaus abgeklungen ist, übernimmt M. wieder die Moderation und erklärt, dass zwar alle noch „voll drin" seien aber die Zeit abgelaufen wäre. Es gäbe aber noch zwei Fragen. Ein Schüler* fragt, ob das wirklich so passiert sei, worauf M. antwortet, dass solche Situationen leider jeden Tag passieren. Er* druckst ein wenig herum und meint, ob die Situation so zwischen „denen" (die Schauspieler*) passiert sei. M. erklärt, dass es nicht zwischen den beiden so passiert sei, aber sie es von einer echten Situation übernommen hätten. Auch eine Schülerin* fragt noch einmal, ob die Situationen in echt so waren. M. erklärt noch einmal, dass es Geschichten aus dem echten Leben seien. Sie* richtet dann ihr* Wort noch einmal an alle *(gewissermaßen als Schlusswort, während dem die Schüler*innen aufmerksam zuhören, keine Seitengespräche)*: (Schweiz; 2022; S. XXII, Z. 1586-1595)

In der letzten Plenumsphase kündigt die Moderation aufgrund der Zeit das Ende an, lässt aber noch Raum für letzte Fragen. Zwei Schüler*innen erkundigen sich nacheinander nach der Echtheit der Szene und ob sie zwischen den beiden Schauspielenden so abgelaufen sei. M. erklärt, dass es zwar reale Situationen waren, aber niemand der hier Anwesenden wirklich involviert war. Sie* bekräftigt, dass es Situationen aus dem echten Leben waren. Ich sehe hierin, dass die Szenen mit einem sehr großen Maß an Realismus und Authentizität gespielt wurden und so die Schüler*innen mitreißen konnten.

Als M. für ein Schlusswort ein letztes Mal alle adressiert, hören die Schüler*innen zu und richten trotz der langen Konzentrationsphase ihre Aufmerksamkeit voll auf M.

> „Leider ist´s im echten Leben so, dass man nicht zurückspulen kann. Dinge passieren schnell. Was wir hier gemacht haben, war, wir konnten ausprobieren, in die Köpfe schauen und andere Entscheidungen fällen und was ich euch mitgeben möchte, denkt an diese Momente, dass ihr nicht einfach reinschlagt oder sofort eine Reaktion macht, sondern einfach mal noch kurz überlegt, was könnte die Konsequenz sein, was passiert.
>
> Ihr habt mega, mega viel Mut gehabt heute Nachmittag, ihr habt immer wieder „Stopp!" gerufen und euch eingebracht und der Applaus, der gehört allein euch, weil ihr einfach mega großartig seid! Viele, vielen Dank euch!"
>
> Es folgt ein lauter, langanhaltender Applaus, der von M., den Schauspielenden, den anwesenden Lehrkräften und mir begonnen und dann auch von den Schüler*innen übernommen wird. (Schweiz; 2022; S. XXIIf, Z. 1596-1606)

In ihren* abschließenden Worten verdeutlicht die Moderatorin* die Unterscheidung von Bühnensituation und realem Leben: das mehrfache Ausprobieren, die Innensicht in die Figuren, das Neustarten, Wiederholen und Umentscheiden stehen einer einmaligen Chance, bzw. Handlung gegenüber. Sie* stellt einen Transfer des Beobachteten und Gelernten zu alltäglichem Handeln her und regt an, ein Bewusstsein für entscheidende Momente zu entwickeln und erst kurz zu überlegen, die Konsequenzen beachten und dann zu handeln.

Sie* äußert weiterhin positive Bestärkung für den Mut und das Partizipieren am Stück. Die Schüler*innen nehmen den folgenden langanhaltenden und lauten Applaus und die damit verknüpfte Anerkennung an, der vom Team und den Lehrkräften ausgeht und applaudieren schließlich sich selbst.

> M. erklärt nun noch, dass sie* „die Leute aus ihren Rollen nehmen möchte." Es seien alles Schauspielerinnen und Schauspieler. Sie* spricht darüber, dass sie mit diesem Stück gemeinsam an Schulen gingen, „damit wir mit euch zusammen die Geschichten anschauen können, die wirklich passiert und nicht erfunden sind."
>
> „Wir wollen euch ermutigen, dass ihr immer wieder dranbleibt, nachfragt, den Mut habt eure Grenzen selbst zu kennen und vor allem eure Gesundheit nicht so schnell aufs Spiel zu setzen."
>
> Sie* stellt die Schauspielenden mit ihren Realnamen vor, falls noch jemand sprechen oder sich austauschen möchte. Sie* wünscht einen schönen Nachmittag und bedankt sich noch einmal. (Schweiz; 2022; S. XXIII, Z. 1607-1616)

Die Moderatorin* nimmt die Schauspielenden aus ihren Rollen, trennt also weiter Fiktion und Realität und erleichtert damit auch die Rückkehr aller in den Alltag. Sie* erläutert weiter das Vorgehen des Teams und betont noch einmal die gemeinsame, gewissermaßen „erforschende" Arbeit realer Situationen.

Sie* schafft einen erneuten Transfer, ermutigt und formuliert Zielsetzungen und Handlungsimpulse für die Lebenswelt der Jugendlichen.

Sie* stellt die Schauspielenden mit ihren Realnamen vor und schafft damit die letzte Trennung und Auflösung von Fiktion und Realität. Sie* lädt ein zum gemeinsamen Austausch und kreiert einen Raum zur Kommunikation auf Augenhöhe. Sie* verabschiedet sich und schließt ihre* Moderation mit einem letzten Bedanken bei den Schüler*innen.

> Es folgt ein letzter langer Applaus, der von der Musik untermalt wird, die auch schon zu Beginn des Stücks zu hören war. Viele der Schüler*innen gehen noch nach vorn und sprechen mit den Schauspielenden, oder machen zumindest einen kurzen Bogen bei ihnen vorbei und verabschieden sich. Es dauert circa vier Minuten, bis sich der Saal leert. In dieser Zeit unterhalten sich die Schüler*innen untereinander oder mit den Schauspielenden, lachen und rücken Stühle umher, um aufzustehen oder sich Platz zu schaffen. *Die Stimmung unter den meisten Schüler*innen scheint entspannt und gelöst zu sein.* Nachdem die Schüler*innen den Saal verlassen haben, unterhalten sich die Schauspielenden untereinander, wobei immer wieder langgezogenes Ausatmen zu hören ist. (Schweiz; 2022; S. XIII, Z. 1617-1625)

Die Endphase, in der noch einmal ein langanhaltender gegenseitiger Applaus hörbar wird, wird musikalisch unterstützt und schließt durch technische Hilfsmittel den Rahmen, der ganz zu Beginn aufgespannt wurde. Es kommt noch zu letzter Kommunikation zwischen den beiden Gruppen, in Form kurzer Verabschiedungen oder kurzen Gesprächen. Die Schüler*innen haben keine Eile den Saal zu verlassen und die Gespräche untereinander und das Lachen spiegeln die gelöste, entspannte Stimmung wider. Mit dem Verrücken der Stühle wird im Raum auch noch der letzte Rahmen, der die Theatersituation repräsentiert aufgebrochen und aufgelöst.

Im „leeren“ Raum findet ein Austausch innerhalb des Teams statt, die sich nun wieder in einem privateren Raum befinden, ohne die Adressat*innen. Das Team scheint loszulassen, durchzuatmen und die Spannung fällt ab.

3.6. Reflexion

Bevor ich im Fazit die Ergebnisse meiner Forschung abschließend besprechen werde, möchte ich noch einen reflexiven Blick auf meine eigene (zugeschriebene) Rolle, die Forschungsprozesse und die Ergebnisse werfen, um den Lesenden zu vergegenwärtigen, welche Einflüsse im Entstehen dieser Arbeit mitwirken.

Wie schon zuvor angemerkt, ist diese ethnografische Forschung geprägt durch meine subjektiven Wahrnehmungen und Perspektiven in der „Doppelrolle“ als Schauspieler und Erziehungswissenschaftler, was sicherlich zu einer größeren Nähe zur Pägagog*innen-/Schauspieler*innengruppe und mehr Distanz zur Schüler*innen-/Adressat*innengruppe geführt hat, einerseits durch meine Positionierung, andererseits aber auch durch die Wahrnehmungen der beiden Gruppen mir gegenüber.

Signifikant für diese ethnografische Arbeit ist ebenfalls, der recht kurze, aber intensive Aufenthalt im Feld, der eine momenthafte Perspektive ermöglicht, durch den aber langzeitliche Betrachtungen nicht möglich sind. Die Dauer des Aufenthalts im Feld und die Offenheit des „Reactor“-Teams ermöglichten mir einen schnellen Einstieg, aber auch einen schnellen Ausstieg aus dem Feld, das heißt es findet keine weitere aktive Einwirkung des Feldes während des Schreibens dieser Studie statt.

Ebenfalls wirken der vorgegebene Umfang und der Faktor Zeit limitierend auf diese Arbeit, weswegen ich an dieser Stelle noch einmal verdeutlichen möchte, dass die Herangehensweise und die resultierenden Ergebnisse dieser Forschung nur eine Perspektive / subjektive Wahrheit verdeutlichen und einen Beitrag zu weiteren Betrachtungen und Diskussionen bieten können.

4. Fazit

In diesem Kapitel werde ich nun die empirischen Ergebnisse aus meinen Detailanalysen mit den theoretische Grundlagen des Empowersharing zusammenbringen. In meiner Arbeit war zu erkennen, wie die Kategorie Macht und damit verbundene Empowersharing-Prozesse der Ermächtigung und Macht-Abgabe, sich durch alle Bereiche der interaktiven Theatervorstellung gezogen hatten. Aus dem Material haben sich also in der Auswertung folgende Unterteilungen ergeben: eher grundsätzlich, gewissermaßen als Voraussetzungen, werde ich zuerst kurz die technischen Mittel, Methoden von „Reactor“ und

Thematisierungen bzw. De-Thematisierungen und die damit verbundenen Handlungsoptionen besprechen. In einem nächsten Schritt werde ich dann meine Ergebnisse in Bezug zu den Schüler*innen / dem Publikum, die ich tendeziell als machtschwächere Gruppe wahrgenommen habe, den Schauspielenden, als die machtstärkere Gruppe und die Interaktionen innerhalb des Teams betrachten. Abschließend werde ich mich der Rolle der Moderation widmen, die ich als die hierarchisch höchst gestellte und damit machtstärkste Person wahrgenommen habe.

In Bezug auf die technischen Mittel, also alle technischen und theatralen Hilfsmittel, wie z.B.: Bühneneinrichtung und Requisite, ist zu erkennen, dass hier eine unbewusste, dingliche Interaktion stattfindet. Diese müssen also von den Teilnehmenden so benutzt werden können, dass keine Irritation oder bewusstes Nachdenken darüber entsteht und der Fokus auf die anderen Teilnehmenden gerichtet werden kann. Besondere Bedeutung kommt hier dem „Wurf-Mikrofon“ zu: dieses erfüllt den Zweck anzuzeigen, wer gerade das Wort hat, ist einfach zu bedienen und lenkt durch gute Verständlichkeit den Fokus auf die Person, die es gerade benutzt und ermöglicht ein Gehört-werden.

Methodisch möchte ich hier hauptsächlich zwei Methoden von „Reactor“ hervorheben: das „Deckel anheben“ und die Abstimmungsmethode mit roten und grünen Handzetteln. In der theaterpädagogischen Methode „Deckel anheben“ findet eine direkte Machtabgabe an die Schüler*innengruppe statt, in der diese ihr Erkenntnisinteresse selbst steuern können und durch diese gesteigerte Handlungsfähigkeit ermächtigt werden, aus der passiven Beobachter*innenrolle auszusteigen und aktiv als Subjekte die tiefliegenden Gefühlsebenen und Antriebe der Figuren zu erkunden. Daraus entsteht ein tieferes Verständnis für Handlungen und die Empathie mit den Figuren wird verstärkt. Die Abstimmungsmethode, die einen zentralen Bestandteil der Plenums-/ bzw. Talkphase darstellt, visualisiert auf einfache, demokratische und niedrigschwellige Art Meinungsbilder, die es allen Teilnehmenden ermöglichen die Ansichten der anderen zu erkennen, ohne eine direkte Bewertung verbal äußern zu müssen/ zu können. Es bleibt hier die Frage offen, ob diese öffentliche Meinungsäußerung eher zu Reflexion anregt oder Teilnehmende abschreckt.

In Bezug auf Thematisierungen und De-Thematisierungen ist zu erkennen, dass eine starke Steuerung und Relevanzsetzung von außen vorgenommen wird, welche Themen verhandelt werden und welche nicht, worauf ich aber im Besprechen der Rolle der Moderation noch weiter eingehen werde. Die Schüler*innen erhalten durch die gewählten Methoden einerseits die Möglichkeit, eigene Vorschläge und Handlungsoptionen einzubringen und aktiv und eigenmächtig zu erproben. Auf der anderen Seite bleiben externe, machtvolle Rahmungen bestehen, die durch fokussierte Themen und individuelle Moralvorstellungen und Werte des

Teams limitierend wirken. Dies resultierte wiederholt in einem Aushandlungsprozess um die Definitionsmacht zwischen den verschiedenen Akteur*innen und divergierenden Ansichten.

Kritisch möchte ich an dieser Stelle, die teilweise Verwendung diskriminierender Begrifflichkeiten durch die Figuren des Stücks anmerken. Diese wurden im Stückverlauf nicht weiter thematisiert oder reflektiert, sodass damit eine Reproduktion stattfindet und eine weitere Normalisierung wie Bagatellisierung solcher Begriffe resultiert.

Bei der Betrachtung der Handlungsoptionen wird erkennbar, dass hier eine deutliche Stärkung der Handlungsoption „Kommunikation“ vorgenommen wird, was ich als basale Praxis für empowersharendes Handeln verstehe. Hierin wird auch reflexive Interaktion gestärkt, die Problematiken reaktiven, direkten Handelns aufzeigt und Interaktion in Konfliktsituationen auf einer verbalen Ebene stärkt, die auf gegenseitiges Zuhören und Bedürfnisäußern beruht.

Das Publikum, also die Schüler*innengruppe, verstehe ich als machtschwächere Gruppe, was sich zum Beispiel in einem schulisch-hierarchischen „Sich-melden-per-erhobenem-Finger“ oder der Siezenden Ansprache an das Team mit einem „Sie, ich denke…“ widerspiegelt. Diese Gruppe ist geprägt von einem erstaunlich hohen Mitteilungsbedürfnis und Interesse, sowie einem freiwilligen Partizipieren an den Methoden, Eigeninitiative und Respekt und Anerkennung gegenüber dem Team. Die grundsätzlichen Regeln des Zusammenspiels werden eingehalten. Es lässt sich eine allgemeine Resonanz für die gesetzten Thematiken erkennen und ein gewisses Verständnis für die Relevanzen, die sich daraus ergeben, wobei durchaus mit widerständigem Verhalten reagiert wurde. In dieser Gruppe wirken unterschiedliche (Rollen-) Erwartungen und Zwänge auf die Subjekte ein, die nicht außer Acht zu lassen sind: die der Moderation, bzw. des Teams und damit die gesetzten Zielerwartungen, die der Peergroup und Mitschüler*innen, die sich auch noch einmal unterscheiden können und die Erwartungen, die die Subjekte an sich selbst stellen. Empowernde Prozesse und Handlungen müssen sich also häufig gegen ein großes Maß von Widerständen behaupten. Dies kann einen hohen Kraftaufwand für die Subjekte bedeuten, da normalisierte Rollenerwartungen überwunden werden müssen, um Handlungsalternativen zu verbalisieren und/oder umzusetzen. Die Subjekte können dabei in Bedrängnis geraten und mit widerständigem Verhalten (gegen die Zielvorstellungen), Provokation und Trotz reagieren und die Bühne auch als Möglichkeit nutzen, um sich selbst den Erwartungen der Peergroup entsprechend zu produzieren.

Trotz diesen Hürden und den Versuchen, den eigenen Status erhalten zu wollen, bieten sich für die Schüler*innengruppe Möglichkeiten von intensiven und empowernden Erfahrungen. Außerdem können sie diese gleichzeitig teilen und somit im Sinne des individuellen Powersharings für das Publikum miterlebbar machen, was im besten Fall zu

Lerneffekten und der Normalisierung von Veränderungen der eigenen Haltung führen kann. Die gegenseitige Anerkennung innerhalb dieser Gruppe (oftmals durch Applaus und anerkennendes Lachen), sowie die Annäherungen zwischen den Gruppen (z.B.: private Kontaktaufnahme nach Vorstellungsende und Verabschiedungspraktik „Fistbump“) werte ich gleichzeitig als Grundlage, sowie Zeichen für eine beiderseitige positive Bewertung der gemeinsamen Arbeit.

In Betrachtung der Schauspielendengruppe als machtstärkere Gruppe, ist zu erkennen, dass in der eigenen Haltung, der Professionalität und im Habitus eine Basis für empowersharende Interaktionen liegt: so sind grundlegende Offenheit, Reflexivität, Neugier, Interesse, Flexibilität und Vertrauen genauso wichtig wie ein Bewusstsein für die eigenen „Zugehörigkeiten“ und Zuschreibungen bzw. Zugeschrieben-Werdens zu Kategorien / Gruppen. Die Schauspielenden agieren hier empowersharend: sie teilen ihr schauspielerisches Wissen sowie Können. Auf diese Weise generieren sie ein Gegenüber, welches je nach Rollenhabitus Schüler*innen die Chance des Ausprobierens und Erprobens von Handlungsalternativen ermöglicht. Schüler*innen werden so gefordert, bestätigt, mit Widerstand konfrontiert oder Angeboten ausgesetzt. Es erscheint als wichtig, sich dabei flexibel an die Gruppe der Adressat*innen und deren Bedürfnisse anpassen zu können und durch die Rollenperspektiven Empathie zu stärken und als Identifikationsfigur, bzw. als Antagonist*in zu agieren, sich im Sinne von „Reactor“ also den Bedürfnissen der Zielgruppe unterzuordnen. Als Kritikpunkt kann angeführt werden, dass die Schauspielenden sich dennoch stetig in einem System bewegen und Teil eines Teams sind, welches selbst auch durch subjektive Wertevorstellungen und Normen geprägt ist. Somit ergibt sich die Frage, inwiefern und durch wen die Bedürfnisse der Zielgruppe als solche definiert und identifiziert werden. Die Definitionsmacht bleibt also in einem recht hohen Maß innerhalb des Teams.

Eine weitere Anforderung an die Schauspielenden liegt im Umgang mit widerständigem Verhalten der Schüler*innen, bzw. im Umgang mit Verhalten, das nicht den Zielvorstellungen entspricht. Gerade in der zweiten Vorstellung war ein teilweiser Kontrollverlust und eine vermehrte Emotionalität im Handeln der Schauspielenden zu erkennen. Direkte unaufgeforderte Interventionen der Schauspielenden aus privater Perspektive, die geprägt sind von verbalen, erzieherischen Argumentationen und rhetorischen Fragen entfernen sich dabei von Grundsätzen des Forumtheaters und Empowersharings, sind sie doch eher paternalistisch und machterhaltend. Jedoch unterstützen sie in diesem Fall auch das Nicht-Akzeptieren von gewaltvollen Handlungsalternativen im Forumtheater. In diesen herausfordernden Situationen war zu erkennen, dass der ausgeübte Druck (ebenso die Trotzreaktion der jeweiligen Schüler*innen) zu einem Stagnieren der Situation geführt hatte

und erst eine erneute Verlagerung von einer verbalen, auf eine Handlungsebene wieder zu neuen Impulsen und einer Weiterentwicklung der Szene geführt hatte.

Eine weitere Leistung im Sinne eines individuellen Empowersharings sehe ich in der gelingenden Bildung/Schaffung eines laborhaften Schutzraumes und dem Vermitteln von Sicherheit auf der Bühne, um den Schüler*innen trotz der zum Teil weiter bestehenden Machtkonstellationen (auch der sich durch den bloßen Altersunterschied ergebenden Hierarchie zwischen Team und Schüler*innen) die Möglichkeit zu bieten, sich und eigene Handlungsalternativen auszuprobieren und frei zu interagieren. Hierzu zählt auch das Intensivieren des Erlebens auf der Bühne, um in fiktiven Situationen reales, aber geschütztes Erleben zu ermöglichen.

Auch in Interaktionen innerhalb des Teams und im Umgang mit Außenstehenden finden immer wieder partielle Abgaben von Macht und Kapitalien statt, was ich hauptsächlich in der Probe und in Zwischenphasen beobachten konnte. Beispielhaft sind hier hauptsächlich Reflexionsgespräche innerhalb des Teams zu nennen, in denen Impulse und konstruktive Kritik ausgetauscht wurde. Einerseits fand Austausch zu Schauspieltechnik statt, mit dem Ziel der Intensivierung des Bühnengeschehens und andererseits wurde vermehrt reflektiert, welche Möglichkeiten bestehen, den Adressat*innen weniger subjektive Vorgaben zu machen und damit Eigenständigkeit und Eigeninitiative zu stärken.

Zuletzt werde ich die Rolle der Moderation unter Empowersharing-Perspektive betrachten, der hier eine besondere Stellung zukommt, da sie als Leitung ein verbindendes Element zwischen der Schauspielendengruppe und der Adressat*inengruppe, sowie Externen darstellt. Grundsätzlich ist hier für gelingende Interaktion nach Empowersharinggrundsätzen, wie auch bei den Schauspielenden, die Haltung, Professionalität und der Habitus von großer Bedeutung: Aufmerksamkeit, Offenheit, Neugier, Flexibilität, sowie Gelassenheit, Geduld, Zielstrebigkeit, Sicherheit, Humor und Kommunikation auf Augenhöhe scheinen sich als Eigenschaften herauszukristallisieren, die es der Moderation erlauben, von den Adressat*innen respektiert zu werden und diesen eine Identifikationsmöglichkeit zu bieten.

Der Moderation kommt ebenfalls die Aufgabe zu, einen geschützten Raum für die Schüler*innen zu kreieren. Wie schon zuvor beschrieben, handelt es sich dabei um einen relativ geschützten Raum, der nicht im Sinne eines community-orientierten safe space weitestmöglich frei von Machtausübung durch Machtstärkere ist. „Reactor“ verfolgt hier einen gewissen, selbstgesetzten pädagogischen Auftrag, der durch eine thematische Steuerung, Relevanzsetzungen und Zielvorstellungen von außen geprägt ist. Ein weiterer Selektionsprozess muss aufgrund der zeitlichen Rahmung stattfinden, welche in diesem Kontext für ein Forumtheaterprojekt sehr limitiert ist. Dies wirkt einschränkend gegenüber

Prozessen des Empowerments und Powersharings und sorgt dafür, dass ein bestimmtes Maß an Steuerung durch die Moderation in Bezug zur selektiven Auswahl, wer die Möglichkeit bekommt sich zu äußern und eigene Handlungsoptionen auszuprobieren, nötig wird. Dennoch gelingt es hier einen Raum aufrecht zu erhalten, in dem ein gemeinsames, laborhaftes Arbeiten ermöglicht wird, unter anderem dadurch, dass die Moderation als Leitung den Ablauf des Stücks, die Übergänge zwischen den Phasen steuert und Reflexions-, Forums- und Feedbackphasen koordiniert, die essenziell für Empowersharing Prozesse sind. Auch im Erklären von Zielen, Methodik und Regeln sehe ich eine grundlegende Wichtigkeit für die Erhaltung eines geschützten Raumes und damit eine möglichst freie Entfaltung von empowersharender Interaktion, ebenso wie in der Verantwortung der Moderation vor Einflüssen und Störfaktoren von außen zu schützen.

Ein weiterer wichtiger Faktor im Schaffen eines relativ geschützten Raumes und einer fehlerfreundlichen Basis für gemeinsames Arbeiten, liegt in positiver Bestärkung. Die Moderation generiert Applaus, bewertet positiv und macht auf Erreichtes aufmerksam. Dadurch wird eine Atmosphäre gebildet, in der die Adressat*innen sich gerne auszuprobieren scheinen und eine Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Freude und Leichtigkeit geprägt ist.

Kritisch zu betrachten ist hier, wie auch bei der Schauspielendengruppe, der Umgang mit anhaltendem, widerständigem Verhalten. Es ist auffallend, dass es in Fällen, in denen sich Schüler*innen abweichend zu der Ziel-/ bzw. Moralvorstellung des Teams verhalten, zum Beispiel durch Verhaltensmuster toxischer Männlichkeit, dem Beharren auf physischer Gewalt und Abwehrreaktionen, zu einer vermehrten Machtausübung auf die Schüler*innen kommt, bis diese sich den erzieherischen Maßnahmen „unterwerfen“. Ich denke, dass hierin ein starkes Spannungsfeld liegt. Auf der einen Seite stehen die Erstellung und Erhaltung einer Machtbalance zwischen den Gruppen, sowie eine Unterordnung des Teams unter die Bedürfnisse der „Adressat*innen“ und auf der anderen Seite eine Durchsetzung von Werten und erzieherischen Maßnahmen, die nicht immer ohne Paternalismen und unreflektierten, emotionalen Interventionen auszukommen scheinen. Dies kann dazu führen, dass der Aushandlungsprozess der Handlungsalternativen auf einer verbalen Ebene durch Vorgaben, rhetorische Fragen und subjektive Meinungsäußerung und Bewertungen stagniert. Dieser Verlust von Neutralität und der resultierenden Kluft und Verhärtung zwischen Pädagog*innen und Adressat*innen wurde unter anderem dadurch begegnet, dass das Geschehen von einer verbalen Aushandlungsebene wieder auf eine praktische, ausprobierende Ebene überführt wurde. Das paternalistische Erklären und Vorwegnehmen von Ideen wurden also durch ein ergebnisoffeneres Ausprobieren ersetzt.

Möglich wurde dies durch die Praxis des Nachfragens, die meines Erachtens eine der zentralsten Formen von Interaktion der Moderation und anderen Akteur*innen darstellt. Dies entspricht auch einem grundlegenden Akt des Zuhörens im Powersharing und ermöglicht den Subjekten sich zu äußern und einzubringen. Diese Frageprаxis ist unter mehreren Perspektiven zu betrachten: sie bietet die Möglichkeit der Steuerung des Ablaufs, in dem sie als Gestaltung der Übergänge zwischen den Phasen des Stücks oder Themenwechsel fungiert und, wie gerade beschrieben, um auf eine Handlungsebene zu gelangen, indem Handlungsoptionen erfragt oder Einzelne gefragt werden, ob sie eine Idee auf der Bühne ausprobieren möchten. Durch Nachfragen bietet sich also auch eine Möglichkeit Zwang und damit Machtausübung zu reduzieren und die Entscheidungsmacht weitgehend bei den Subjekten zu belassen.

Das Nachfragen (hier allgemein gesehen und auf alle Teilnehmenden bezogen) und Anhören der Fragen und Antworten ermöglicht aber auch, die tiefer liegenden, subjektiven Sinnzuschreibungen zu erfahren, zum Beispiel beim Erfragen von Erkenntnissen aus Methoden oder Gefühlen, Bedürfnissen und Antrieben von Figuren und Teilnehmenden. Gerade in diesem Reflexionsanstoß, der zur Verbalisierung und damit zur „Veröffentlichung“ von Verborgenem führen kann, liegt eine grundlegende Methode, ein machtkritisches gemeinsames Arbeiten im Sinne des Empowersharing zu ermöglichen.

Nötig erscheint aber auch hier eine kritische Reflexion, da auch diese Praxis des Fragens von Macht durchdrungen ist, so kann in jedem Akt des (gezielten) Nachfragens auch ein gewisses Maß an Steuerung und Manipulation stecken und es bleibt zu beachten, wer nachfragt und aus welcher Position heraus.

Auch im Transfer, der von der Moderation angeregt wird, liegt eine Stärkung von empowersharender Handlung und Haltung: es wird zur weiteren Reflexion angeregt, um das Erlebte und Gelernte auf der Bühne auf alltägliches Handeln übertragen zu können. Ebenso wird das gemeinsame Partizipieren positiv hervorgehoben und die fiktionale Ebene durch ein Vorstellen der Schauspielenden mit Realnamen endgültig aufgelöst und ein privater Raum zum Austausch geschaffen.

Um abschließend noch einmal auf Chancen und Herausforderungen zu sprechen zu kommen, die aus der Interaktion zwischen Theaterpädagog*innen und Adressat*innen in interaktiven Forumtheaterszenen unter empowersharenden Perspektiven resultieren können, ist zu betonen, dass sich für die Schüler*innengruppe hier Möglichkeiten ergeben, Grundsätze empowersharenden Verhaltens praktisch zu erlernen und sich mit vorgegebenen aber relevanten Thematiken in einem relativ geschützten Raum gemeinschaftlich, angeleitet und auf kreative Art auseinanderzusetzen.

Dabei ermöglichen die Pädagog*innen dies durch vielfältige Machtabgabe und dem Teilen des eigenen sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals. Herausfordernd bleibt hierbei aber die Ressource Zeit, die u. a. einen vorgegebenen thematischen Rahmen bedingt und den Adressat*innen weniger die Möglichkeit gibt, im Sinne des Empowerment und allgemeinen Forumtheatergrundsätzen, eigene Bedürfnisse zu formulieren und gemeinschaftlich in die interaktive Theaterarbeit einzubringen. Auch sorgen erzieherische Ansprüche dafür, dass die Arbeit nicht ganz ohne paternalistische Interventionen auskommt.

Empowersharing und Forumtheater finden hier hauptsächlich auf individueller Ebene statt und können zu einer Stärkung von Partizipation, Humanisierung, Kommunikation, Solidarität, Reflexion, Sichtbarmachung von Handlungsmächtigkeit, Sichtbarmachung und Destabilisierung von Normvorstellungen, anti-diskriminierendem Verhalten und Emanzipation beitragen. Intersektionale, institutionelle und strukturelle Ebenen und der Transfer in diese Bereiche bleiben meist außen vor und auch hegemoniale Herrschaftsverhältnisse und -asymmetrien finden nur wenig Raum.

In der Arbeit von „Reactor“ finden also zwischen den einzelnen Akteur*innen durch methodisch angeleitete Kommunikation und Interaktion empowersharende Prozesse statt, die dazu beitragen, kreativ-praktisch neue Handlungs-, Verhaltens- und Haltungsalternativen zu entwickeln. Dabei spielen (für ein Gelingen) Machtabgaben, Empathie, die Praktik des Nachfragens, Zuhörens und gemeinsame Reflexion eine große Rolle. Eingrenzend wirken auf die gemeinsame Arbeit die vorherige Festlegung von thematischen Schwerpunkten und der stark beschränkte Faktor Zeit.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal hervorheben, dass ich diese gemeinsame Arbeit als sehr inspirierend für alle Teilnehmenden, egal welcher Gruppe angehörig, wahrgenommen habe. So war die Atmosphäre nach den Vorstellungen geprägt von freudigem Gelächter, Aktivität und regem Austausch.

Es bleibt noch zu betonen, dass ich auf Grund der Limitation dieser Arbeit, also in der begrenzten Zeit dieser ethnografischen Forschung und im endgültigen Umfang, eine Selektion von Perspektiven, die auf das entstandene Material einnehmbar wären, vornehmen musste. Im Ausblick werde ich mich abschließend kurz mit Fokussierungen befassen, die nicht eingenommen wurden und welche weiterführenden Perspektiven und Forschungen mir als naheliegend erscheinen.

5. Ausblick

Wie bereits angedeutet, habe ich das entstandene Material für die weitergehenden Analysen im Erkenntnisprozess selektiv betrachtet. Daraus ergibt sich, dass die im Stück von „Reactor“ behandelten Thematiken Sexismus, Geschlechterrollen in heteronormativen Systemen, Homo-/Transphobie und Zivilcourage in dieser Arbeit leider keinen Raum finden. Auch konnte ich mich nicht oder nur bedingt auf die Interaktionen unter empowersharenden Perspektiven innerhalb des Teams und mit Lehrkräften fokussieren und analysieren, welche Funktion „Reactor“ hier für den Kontext Schule und die Sensibilisierung von Lehrkräften darstellen kann.

Im Bezug zu möglichen anderen Fokussierungen denke ich, dass durch weitere Beforschung von „Reactor“ und anderen Stücken aus deren Repertoire, einer längsschnittlichen Perspektive, Prozesse des Transfers in private und alltägliche Situationen und einer verstärkten Fokussierung der Adressat*innen sicherlich weitere anregende Erkenntnisse generiert werden könnten. Hierbei erachte ich eine vertiefte Einnahme einer Adressat*innenperspektive und eine Suche nach Möglichkeiten, wie in der gemeinsamen, machtkritischen (Forum-)Theaterarbeit die Grenzen zwischen Pädagog*innen/Schauspielenden und Adressat*innen weiter zu dekonstruieren für sinnvoll. Ich betrachte es als essenziell, dass gerade machstärkere Gruppen und Forschende dabei die eigenen Positionen weiter reflektieren und kritisch hinterfragen und hierfür auch dekoloniale und intersektionale Perspektiven und Ansätze mit einbeziehen.

Als besonders gewinnbringend schätze ich in diesen Zusammenhängen von Empowersharing und Forumtheater die weitere Betrachtung und Analyse „der Schaffung von geschützten, getrennten, und gemischten Räumen der Bewusstwerdung, Reflexion, Befreiung und Transformation“ (Can 2022: 414) nach dem Verständnis von Halil Can ein. Diese ermöglichen Empowerment-Räume für deprivilegierte Machtschwächere, kritische Reflexions-Räume für privilegierte Machtstärkere und den anschließenden gemeinsamen Austausch.

Ich möchte diese Arbeit mit den Worten von Can schließen und als Chance und Möglichkeit noch einmal dessen holistisches Konzept des Empowersharing aufgreifen:

> *Es gilt […] im Zusammenhang der machtkritischen Reflektion von intersektionalen Diskriminierungen und Rassismen und der Suche nach transformativen Handlungsperspektiven, wie etwa hier durch den politischen Empowersharing-Ansatz vorgestellt, in kritischer Reflexion auch einen ethischen Diskurs jenseits des Anthropozentrismus der Moderne zu führen und damit einen ganzheitlich inklusiven und nachhaltigen Blick auf das menschliche Dasein in Verbundenheit, Resonanz und im Einklang mit dem Natur-Welt/Kosmos-Dasein zu entwickeln* (Can 2022: 416).

Literaturverzeichnis

- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H.; Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. (2., überarb. Aufl.). Konstanz, München: UVK
- Can, H. (2019): Handreichung. Habe Mut zu handeln und dich (kritisch) deiner Macht zu bedienen! In: Qualitätswerkstatt Modellprojekte (Hrsg.): Qualitätswerkstatt Modellprojekte im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ Berlin: GesBiT
- Can, H. (2022): Doing Empowersharing – Empowerment und Powersharing als machtkritische und inklusive Handlungsstrategien gegen Rassismus und intersektionale Diskriminierung. In: Mecheril, P.; Rangger, M. (Hrsg.) Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer 397 - 416
- Charmaz, K.; Mitchell, R. G. (2001): Grounded Theory in Ethongraphy. In Atkinson, P.; Coffey, A.; Delamon, S.; Lofland, J.; Lofland, L. (Hrsg.): Handbook of Ethnography. London: Sage 160-173
- Chehata, Y.; Jagusch, B. (2020): Vortext. In Chehata, Y.; Jagusch, B. (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim, Basel: Juventa/Beltz 9 – 17
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interviews, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag
- Jost, J. (2020): D. Augusto Boals Theater der Unterdrückten In: Durczok, F. (Hrsg.): Handbuch Seminar THEATERPÄDAGOGIK. Hohengehren: Schneider. S.59-83
- Nassir-Shahnian, N. A. (2020): Powersharing: Es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! In Chehata, Y.; Jagusch, B. (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim, Basel: Juventa/Beltz 29 – 42
- Reactor Verein (o.D.)a: Angebote; Forumtheater; Das Forumtheater ist die zentrale Methode von Reactor im Bereich der theaterpädagogischen Angebote.; Basel [Format: http://, Zeit: 10.08.2022, Adresse: https://reactor.ch/angebot/methodik].
- Reactor Verein (o.D.)b: Angebote; Forumtheater; Courage konkret; Basel [Format: http://, Zeit: 10.08.2022, Adresse: https://reactor.ch/angebot/courage-konkret].
- Reactor Verein (o.D.)c: In eigener Sache; Reactor; Die Medien- und Theaterfalle heisst seit dem 1.1.2019 REACTOR; Basel [Format: http://, Zeit: 10.08.2022, Adresse: https://reactor.ch/wir/reactor].

- Rosenstreich, G. (2020): Empowerment und Powersharing unter intersektionaler Perspektive. In Chehata, Y.; Jagusch, B. (Hrsg.): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim, Basel: Juventa/Beltz 227 – 238
- Wrentschur, M. (2019a): Forumtheater als Werkzeug szenisch-partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. Verfahrensweisen, Projektbeispiele und Methodische Reflexionen. Österreichische Zeitschrift Für Soziologie 44(3), 83-102.[Format: doi. Zeit: 08.07.2022, Adresse: https://doi.org/10.1007/s11614-019-00367-y].
- Wrentschur, M. (2019b): Forumtheater, szenisches Forschen und Soziale Arbeit. Diskurse – Verfahren – Fallstudien. In Otto,H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Edition Soziale Arbeit. Weinheim,Basel: Juventa/Beltz
- Wrentschur, M. (2021): Zur Verbindung des Ästhetischen, Subjektiven und Politischen: Partizipative Prozesse mit dem Forumtheater in der Sozialen Arbeit. ÖJS Östereichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit (ISSN 2628-4502), Ausgabe 1, Jahr 2021, 181 – 202

Anhang

Beobachtungsprotokoll 2022

Ankommen, Örtlichkeit, Schauspielende

[Nachfolgend wurden Teile des Beobachtungsprotokolls gestrichen, um die Anonymität beteiligter Personen zu gewährleisten. Die gestrichenen Stellen waren nicht relevant für die Einzelfallanalysen.]

.

.

.

Bühnenaufbau:

Die erhöhte Bühne mit schwarzem Vorhang befindet sich im rechteckigen Saal auf der langen Seite, mir gegenüber. Auf der Bühne befindet sich ein blauer Würfel, ca. 20x20cm mit dem „Reactor“-Logo sowie ein paar Kleinigkeiten, die ich nicht erkennen kann, eine Trinkflasche und grüne und rote Zettel. Links neben/vor der Bühne (von mir aus gesehen, Fensterseite) ist die Tontechnik mit Mischpult aufgebaut, an dem der Tontechniker* sitzt. Rechts neben der Bühne befindet sich der kleine Hintereingang, durch den ich den Raum betreten habe. Weiterhin befinden sich links vor der Technik vier Stühle mit Kostümen der beiden Schauspielerinnen* und ihnen gegenüber auf der rechten Seite vor der Türe vier Stühle mit Kostümen der beiden Schauspieler*. Der eigentliche Spielraum befindet sich vor der Bühne, auf der Ebene der Zuschauenden. Im Spielraum befinden sich sechs ähnlich, aber unterschiedlich große, braune Stahlwürfel mit jeweils unterschiedlich geformten Öffnungen (Kreis, Dreieck) an den Seiten. Diese sind so angeordnet, dass jeweils zwei aufeinandergestellt, links, in der Mitte und rechts stehen, mit ca. 3m Abstand. Mehr Kulissen oder Bühneneinrichtung wird nicht verwendet. Die Bestuhlung für das Publikum ist in einem leichten Bogen ca. 2-3m entfernt von den Würfeln in vier Reihen aufgestellt. Die Reihen sind jeweils in der Mitte unterbrochen, wodurch ein Durchgang entsteht. Die letzte Reihe ist nur auf der rechten Seite vollständig aufgestellt, auf der linken Seite sitze mit etwas Abstand nur ich. Hinten rechts im Raum, gegenüber des kleinen Nebeneingangs befindet sich in einer Nische der Haupteingang und der Weg zu den Toiletten. Wegen der Nische/des kleinen Flurs zwischen Saal und Haupteingang kann ich diesen von meiner Position aus nicht sehen.

Beginn der Probe:

Gegen 09:50 Uhr fragt eine der Schauspielerinnen* (2) plötzlich laut in die Runde: „Hey, wann fangen wir an? Um 10 oder 10:30?“ „10:30!“ kommt die Antwort, worauf sie* ein langgezogenes*, (erleichtertes)*: „Aaah!“ erwidert. Daraufhin gehen die Schauspielenden zu ihren Kostümen an die Seiten und die Moderation beginnt mit dem Probedurchlauf. Die Musik, die schon während des Soundchecks zu hören war, startet und M., (*jetzt wieder ganz Show-Moderation)*, heißt das noch nicht anwesende Publikum willkommen zu „Courage konkret“. Sie* erklärt die roten und grünen Karte auf den Stühlen. Es werden immer wieder Fragen ans Publikum gestellt werden und um diese zu beantworten, kann jede*r den roten Zettel für „Nein“ oder den grünen Zettel für „Ja“ heben. Als erstes stellt sie* die Frage, ob es für die Zuschauenden leichter verständlich ist, wenn sie auf Schweizerdeutsch oder auf Hochdeutsch sprechen. Dabei wechselt sie* *(mühelos)* mit einem klaren Bruch vom einen ins andere. (Sie* demonstriert damit, was es bedeuten würde.) Die anderen Einstiegsfragen, die am Anfang gestellt werden sollen, werden hier nur abgekürzt angesprochen und die Moderation stellt die Gäste vor, die sie heute mitgebracht hat. Die Gäste treten nacheinander zu M. auf die Bühne: Elias (2), Amire (1), Liam (1) und Sandra (2*). (Die hier verwendeten Namen sind Rollennamen.)* Sie alle haben eine Geschichte erlebt, die sie zeigen und über die sie, gemeinsam mit dem Publikum sprechen möchten.

1. Szene (Probe): „Sexismus“, Amire:

Personen:

Amire (1), Nelia (2), Elio (1)

Anfangen wird Amire, mit ihrem Erlebnis zum Thema Sexismus. Für die Szene werden auf der linken Seite zwei Würfeltürme nebeneinander geschoben und ein Würfelturm auf die rechte Seite. Die Szene findet in einer Bar statt. Amire steht auf der linken Seite, die Ellenbogen auf die Würfel gestützt, den Blick auf das Smartphone gerichtet. Der Barkeeper, der ein Küchentuch über die Schulter geworfen hat und bei den rechten Würfeln steht, kommt *locker* zu ihr und fragt lächelnd, ob sie etwas trinken möchte. Sie schaut auf, lächelt kurz, sagt, dass sie noch auf eine Freundin warte und schaut wieder auf ihr Smartphone. Der Barkeeper bleibt neben ihr, lächelt sie breiter an, fixiert sie mit seiner Aufmerksamkeit und fragt sie, ob sie einen harten Tag hatte. Amire schaut nur kurz auf und verneint abweisend. Auch auf die zwei weiteren Nachfragen des Barkeepers reagiert sie kaum, schaut nicht einmal mehr vom Telefon auf. Als ihre Freundin eintritt, begrüßen sich die beiden mit großen Gesten und langer Umarmung. Die Freundin erzählt *freudig*, dass sie heute zum Lehrling des Jahres gekürt wurde, und sie rufen den Kellner. Dieser kommt und fragt Amire, was sie möchte, worauf diese mit: „Prosecco“ antwortet. Er wendet sich ihrer Freundin zu und fragt mich einem leichten

Grinsen: „Und du, *(kurze Pause)* Prinzessin?“. Sie bestellt ebenfalls Prosecco und der Barkeeper geht wieder zur Bar. Amire schaut dem Barkeeper mit hochgezogenen Augenbrauen nach, wendet dann den Blick zu ihrer Freundin und schaut sie an. Als von dieser keine Reaktion kommt, fragt Amire *brüsk*, ob sie das jetzt gerade in Ordnung fand. Die Freundin scheint nicht zu verstehen und Amire wiederholt *leicht angewidert* das „Prinzessin“ des Barkeepers. Die Freundin erwidert, dass sie damit jetzt kein Problem hätte und es nicht als unangebracht wahrgenommen habe. „War halt ein Kompliment.“ Amire wird lauter und beginnt zu gestikulieren. Sie reagiert *betroffen* und findet es nicht in Ordnung, dass ihre Freundin als Frau hier einfach Prinzessin genannt wird. Sie sagt, sie sei doch nicht nur ein hübscher Gegenstand, den man einfach in sein Schloss einsperren könne, man lebe ja schließlich im Jahr 2022 und fragt, ob sie noch nicht von „#metoo“ gehört habe. Und außerdem heiße es „Lehrtochter des Jahres“ und nicht „Lehrling des Jahres“. Der Barkeeper, der auf das laute, *aufgebrachte* Reden reagiert, tritt wieder auf die beiden zu, mit dem Worten: „Ladies jetzt chillet doch mol, s isch Wochenend. Wisset ihr was, die näggschde beide Güppli gän uffs huus!“ (Hier direkt aus dem Schweizerdeutschen übernommen.) Amire wird darauf hin noch lauter und fragt ihn, was ihm einfalle sie jetzt „Ladies“ zu nennen und warum sie jetzt chillen sollen, nur weil er das sage. Sie verlässt die Bar mit den Worten, dass er seine „Güpplis“ selbst trinken könne.

Damit endet die Szene und M. geht fließend wieder in die Moderation über. Sie* kündigt an, dass es jetzt 30 Sekunden Tuschelphase gäbe, um darüber zu reden, was das Publikum gerade gesehen habe. Es wird kurz andeutungsweise Musik eingespielt und M. moderiert die Diskussionsphase an. Sie* spricht dabei sehr schnell, kürzt Sätze ab und deutet an, den kleinen blauen Würfel mit „Reactor“-Logo den imaginären Schüler*innen zuzuwerfen, die sich äußern möchten. (In den Würfel ist ein Mikrofon eingebaut, an der Unterseite befindet sich eine Halteschlaufe und die Hülle besteht aus Schaumstoff, der sich beim Greifen eindrücken lässt.) Sie* fragt, wer die Szene sexistisch fand, wie das „Prinzessin“ wahrgenommen wurde und ob es evtl. andere, angenehmere Arten gäbe, Komplimente zu machen.

Danach moderiert sie* die Szene mit getauschten Rollen an und dass die Schüler*innen wieder beobachten sollen, was ihnen auffällt und wie es ist, wenn die Geschlechter in der Szene getauscht werden. Nun werden die beiden Frauen durch zwei Männer ersetzt und eine Barkeeperin (2) arbeitet nun in der Bar. Die Szene nimmt nun mit einem Geschlechterwechsel ihren Lauf, bis die Barkeeperin einen der beiden Besucher (1) mit „Und du, Prinzli?“ anspricht. Während der Probe dieser Szene kommt es zu leichten Versprechern der Schauspielenden, die gemeinsam belacht und verbessert werden. M. deutet nach der Szene wieder die Tuschelphase und Diskussionsphase an. Anschließend stehen die

Schauspielenden in ihrer Rolle neben der Moderation und erläutern, wie sie sich nun fühlen und resümieren das ganze aus ihrer Rollensicht.

2. Szene (Probe): „Geschlechterrollen“, Liam:

Personen:

Enis (2), Liam (1), Malia (2), Yara (1)

Der Übergang in die nächste Szene verläuft wieder fließend. M. moderiert an, dass nun Liam uns eine Geschichte mitgebracht hat, über die er gerne sprechen möchte. Liam fängt an zu erzählen, dass er in seiner Jugend ein starkes Bild davon hatte, wie ein Mann zu sein habe, dadurch aber manchmal in für ihn schwierige Situationen gekommen sei und sich damit nicht immer gut gefühlt habe.

Für die Szene wird das Bühnenbild mit wenigen Handgriffen verändert. Links liegen nun zwei Würfel hintereinander, in der Mitte zwei nebeneinander und rechts gleich wie auf der linken Seite. Zu Beginn sitzen Malia und Yara auf den beiden Würfeln in der Mitte und unterhalten sich darüber wie schön Yaras neues Kleid ist und ob es als Trauzeugin nicht etwas kurz sei. Sie *sprechen vertraut*, sitzen nah beieinander und bestätigen sich gegenseitig in ihren Meinungen. Es kommen Liam und Enis hinzu. Liam schlendert zu den beiden, begrüßt sie nacheinander mit einer Umarmung und setzt sich breitbeinig und *betont lässig* auf einen der Würfel, links von den beiden. Enis begrüßt sie mit einem Fistbump, zuerst Malia und anschließend Yara. Er bleibt mit ein wenig Abstand neben Yara stehen, als einzige Person und lächelt sie immer wieder lange an, um dann gleich wieder wegzuschauen. Diese erwidert sein Lächeln, wenn *auch nicht ganz so breit und strahlend* wie Enis, aber *sehr interessiert*. Ein Gespräch zwischen den Vieren entsteht, in dem es darum geht, was sie am Wochenende so vorhaben. Enis fragt gerade Yara, als Liam dazwischen platzt und laut verkündet, dass er in eine Bar will, um „ein paar Frauen aufzureißen“, denn wenn man nur ein paar Drinks ausgäbe, sei es kein Problem, „eine abzuschleppen“. Nachdem er das gesagt hat, hören die anderen drei auf zu lächeln, tauschen untereinander Blicke aus. Es tritt ein kurzes Schweigen ein, in dem Yara und Malia die Augen verdrehen. Enis, der die Reaktion der beiden beobachtet hat, nimmt zügig das Wort an sich und verkündet Liam, dass sie nun dringend losmüssten, weil sie schon viel spät dran seien, um in die „Gym“ zu gehen. Sie verabschieden sich nur kurz im Weggehen, wobei Enis einen kurzen, wehmütigen Blick zu Yara wirft.

Auch nun findet wieder ein schneller Wechsel zur Moderation statt, die sich erkundigt, wie das Gespräch verlaufen sei. Nachfragen ans Publikum werden *stilisiert/schemenhaft/oberflächlich* angedeutet und die Szene nimmt mit den Worten: „Wie ging das Gespräch weiter?“ wieder ihren Lauf.

Zu sehen sind jetzt Malia und Yara, die wie zuvor auf der linken Seite der Bühne auf den Würfeln sitzen. Auf der rechten Seite der Bühne mit viel Abstand zu den anderen sitzen Enis und Liam. *(Die beiden Gruppen können sich gegenseitig nicht wahrnehmen, der Abstand zwischen ihnen suggeriert eine räumliche Trennung.)* Enis beginnt das Gespräch, in dem er Liam entgegenwirft, „Du hast mir voll den Flirt versaut, mit dem Spruch." Liam reagiert mit einem etwas Plumpen: „Dumm gelaufen…" und Enis hakt weiter nach, was das gerade sollte. Liam beginnt sich zu erklären, „dass man es halt so mache." Er habe in den Bars schon oft genug gesehen, wie Männer Frauen Drinks gezahlt hätten und nach einiger Zeit ging dann das „Rumgemache" los. „So macht man`s halt! Und hätte ich lieber sagen sollen, dass ich das ganze Wochenende Playstation zocke?" Die beiden verstummen und die Aufmerksamkeit wird von Yara und Malia auf der linken Seite an sich genommen, da sie anfangen, sich darüber zu unterhalten, wie blöd der Kommentar von Liam gerade war. Sie finden es beide nicht gut, dass erwartet wird, dass man mit jemandem rummachen „muss", weil man einen Drink bezahlt bekommt. Nach einer kurzen Pause schaut Yara *etwas verlegen* und offenbart ihrer Freundin, sie habe so etwas ja auch schon mal gemacht, also rummachen mit einem Typen, weil der einem einen Drink ausgegeben habe, obwohl sie ihn gar nicht so toll fand. Gleich darauf *relativiert* sie es aber wieder etwas und sagt: „War jetzt aber auch nicht so schlimm." Malia bleibt dabei, schaut Yara ernst an und sagt: „Ich find`s nicht OK!"

Nun wird der Fokus wieder auf Liam und Enis gelenkt. *(Dadurch, dass Malia/Yara aufhören zu sprechen und Liam und Enis nur mit kurzer Pause wieder anfangen zu sprechen.)* Enis fragt seinen Freund *verwundert*, ob er das eigentlich gut finde und ob ihm das gefalle, wenn Mädels mit ihm rummachten, weil er ihnen einen Drink zahle. Liam druckst etwas herum und sagt schließlich *zerknirscht*, dass es ihm natürlich nicht gefalle, aber „so macht man`s halt. Und außerdem, wie soll ich`s denn sonst machen?"

Die Szene endet und es wird vom Publikum erfragt, wie sie es fanden und wie das Gespräch vielleicht hätte besser laufen können. Nach dem wieder angedeutet der Mikrofon-Würfel herumgegeben und Vorschläge gesammelt wurden, wird Liam von der Moderation befragt, was er jetzt denke, nachdem er das gehört habe. Auch er hält sich hier, gleich der Moderation eher kurz, spricht von Verhaltensmustern „wie man als Mann zu sein hat", die er mittlerweile ablegen konnte und es ihm aber immer wieder passiert, dass er doch in diese alte Muster verfällt. Er sagt, dass es ein große Glück ist, dass es Freunde gibt, die ihn dann aber darauf aufmerksam machen und ihn daran erinnern.

(Ich spüre, dass ich von den Schauspielenden, immer wieder Seitenblicke bekomme oder direkt angeschaut werde, bis ich auf irgendeine Art reagiere. Einerseits mit Interesse, quasi um den „voyeuristischen" Blick zurückzuwerfen. Andererseits bin ich auch die einzige

Person, die gerade zuschaut, also Publikum und der Probensituation, die eigentlich nicht für die Augen von Externen bestimmt ist, mit meiner Anwesenheit eine weitere Dimension hinzufüge. Ich habe das Gefühl, sie sind gespannt welche Reaktionen ich zeige und erhoffen sich Bestätigung in ihrem Tun, wobei das alles auf sehr angenehme Weise und mit spielerischer Leichtigkeit geschieht.)

3. Szene (Probe): „Respekt/Courage"; Kontrolleurin Frau Stollberger

Personen:

Ramon (1), Frau Meyer (1), Herr Grieder (2), Frau Sandra Stollberger (2)

Nun beginnt die dritte Szene. Frau Stollenberger, eine Fahrkartenkontrolleurin in der Tram berichtet kurz von einer Situation, die sie vielleicht nicht richtig einschätzen konnte, weil sie mitten ins Geschehen hinzukam. Die Moderation eröffnet die Szene mit den Worten: „Wir sitzen alle in derselben sehr großen Tram." Und erklärt, dass gleich Ramon kommen wird, der einen ereignisreichen Tag hatte und jetzt mit seinem Freund telefoniert.

Die Szenerie zeigt wieder die Würfel, die nun als Sitzbänke einer Straßenbahn dienen. Zwei auf der linken Seite, die noch unbesetzt sind, zwei in der Mitte auf denen Frau Meyer mit ihrer Handtasche und einer Zeitung sitzt, in der sie liest und rechts eine Sitzbank, auf der Herr Grieder sitzt, den Blick auf sein Smartphone geheftet. Hinzu kommt nun Ramon. Er telefoniert mit seinem Freund und setzt sich auf die linke Sitzbank. Er beachtet die anderen nicht und unterhält sich laut und *freudig* am Telefon. Er habe den Job bekommen, um den er sich beworben hatte und schildert nun seinem Freund, wie er während dem Vorstellungsgespräch mit seinem neuen Chef Späße gemacht habe. Er lacht und *witzelt* am Telefon mit seinem Freund, dass sein neuer Chef ja eigentlich ziemlich gut aussehe, „blonde Haare und schöne blaue Augen" habe, die ihn ja schon fast schwach werden lassen würden, wenn er nicht schon vergeben wäre. Während diesem Gespräch wird Frau Meyer in der Mitte immer *unruhiger*. Sie wirft *ungeduldige und empörte* Blicke zu Ramon. Immer wieder schaut sie von der Zeitung auf und bittet ihn schließlich mit *scharfem* Ton leiser zu sein. Ramon ignoriert sie und spricht weiter am Telefon. *Lachend und scherzend*. Frau Meyer fährt ihn noch einmal an, sie sei von seiner Lautstärke gestört und wird ignoriert. Sie wendet sich an Herrn Grieder, der das Geschehen bis jetzt ignoriert hatte, den Blick auf sein Telefon geheftet und versucht ihn dazu zu bringen auch etwas zu sagen. Er sei ja doch auch gestört vom Telefonierenden. Dieser wehrt ab und *nuschelt in sich hinein*, dass er sich lieber nicht äußern möchte und entzieht sich mit einem erneuten Blick auf sein Telefon der Situation. Frau Meyer, *deren Hoffnung auf einen Verbündeten nun zu Nichte gemacht wurde (ist schon Interpretation)*, wird immer *schärfer* in ihrem Ton und fährt Ramon immer wieder an, er solle nun leiser sprechen. Ramon spricht weiter mit seinem Freund, wobei er Frau Meyer *trotzige* Blicke zuwirft und sie ansonsten

ignoriert. Frau Meyer *ärgert sich darüber* und schließt ihre Schimpftirade mit den Worten: „Und überhaupt, gohts no schwuler!?“ Ramon unterbricht sein Gespräch und fragt sie *sichtbar wütend*, was das jetzt solle und warum sie ihn beleidigt habe. Die beiden geraten mehr und mehr in einen Streit und hören sich gegenseitig nicht mehr zu. *Die Situation wird immer angespannter*. Schließlich kommt die Kontrolleurin Frau Stollberger hinzu und bittet die beiden sich zu beruhigen. Sie spielt die Situation herunter, geht kaum auf das Gesagte ein und ermahnt Ramon, Rücksicht auf die anderen zu nehmen und sich in Zukunft leiser zu unterhalten. Sie kontrolliert die Fahrkarte von Herrn Grieder und geht nicht weiter auf die empörten Worte Ramons ein, der weiterhin betont, er sei gerade schwer beleidigt worden.

Und wieder wird die Szenerie abrupt *(und gekonnt)* von der Moderation unterbrochen, die nun wieder die Fragen ans Publikum stellt, ob das gerade Gesagte beleidigend war, wie die Situation wahrgenommen wurde, ob man hätte eingreifen müssen und wenn ja wer? Anders als in den anderen Szenen bittet sie* Menschen mit Vorschlägen direkt nach vorne zu den Schauspielenden, die noch in ihren Rollen auf der Bühne sind.

Sie* richtet die Frage ans Publikum, was sie denken, wie viel Prozent der Menschen in solch einer Situation ungefähr eingegriffen hätten. Sie* macht eine kurze Zäsur in ihrem Sprechen, (*gleichsam als Platzhalter für eine kurze Nachdenkphase)* und beantwortet die Frage dann damit, dass ca. 20 Prozent eingegriffen hätten.

Die Schauspielenden beginnen für einen kurzen Moment private Geschichten auszutauschen und reagieren mit Lachen darauf. *(Wieder werden mir Seitenblicke zugeworfen, vermutlich um zu sehen, wie ich reagiere.)*

Die Moderation bittet nun Frau Meyer um ein kurzes Statement, die daraufhin beteuert, dass die Formulierung „schwul“ nicht so gemeint war und ihr nur so rausgerutscht sei. Auch Ramon kommt zu Wort und erklärt mit *fester* Stimme, dass er seit seinem Outing schon so oft Beleidigungen wie diese über sich ergehen lassen musste und dieses Mal beschlossen habe, endlich etwas zu sagen.

Während sich die Schauspielenden an den Seite offen umziehen, fragt die Moderation ins Publikum, ob so eine Beleidigung wohl eine Lappalie sei oder sogar als Straftat gelten könnte. Sie* erläutert anschließend, dass eine Beleidigung wie diese durch das Gleichstellungsgesetz als Straftat wegen Diskriminierung aufgrund der sexuellen Neigung gelte. Sie* unterbricht sich und richtet das Wort an den Tontechniker*: „Du als mein Moralwächter, soll ich das so offen sagen oder nicht?“ Dieser* erwidert, dass er* es so gut fände, das Gleichstellungsgesetz aber auch die Herkunft beinhalte. Die Moderation und die anderen Schauspielenden scheinen bestärkt und erwidern, dass es ja auch das einzige „Moralische“ sei, das sie offen sagen und vorgeben. Einer* der Schauspielenden (1) greift den

Einwurf des Tontechnikers* auf und sagt die Moderation solle die Herkunft doch auch aufgreifen und betonen, da dies vermutlich für die Schüler*innen nachher relevanter sein würde als die sexuelle Orientierung. Der Tontechniker* fragt ihn* mit einem Augenzwinkern, ob er Vorurteile habe, woraufhin dieser* *leicht verlegen* lacht und sagt, dass er* es so wie so wichtig fände.

4. Szene (Probe): „Park, Schlägerei“, Elias

Personen:

Laurin (1), Lisa (1), Elias (2)

In der vierten Szene sind die Bühnenelemente als zwei gegenüberliegende Sitzmöglichkeiten angeordnet. Links sitzt Elias. Er trägt eine Schildmütze und schaut auf sein Handy. Rechts sitzt Laurin, den Rücken Elias zugewandt, auf seinem Schoß sitzt Lisa. Die beiden sind eng umschlungen und küssen sich *(leidenschaftlich)*.

Während des Küssens entwindet sich Lisa aus Laurin Umarmung und schaut an ihm vorbei zu Elias. Plötzlich sagt sie zu Laurin, dass der andere sie die ganze Zeit so komisch anschaue. Laurin springt daraufhin gleich *aggressiv* auf und brüllt Elias an: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“ Dieser reagiert *überrascht* und schaut sich nach hinten um, als ob er denke, jemand anderes hinter ihm sei gemeint. Er bleibt sitzen und fragt ruhig und *verwirrt*, ob er gemeint sei und dass er nichts gemacht habe. Laurin der weiterhin sehr laut spricht und eine *aggressive*, nach vorn gebeugte Haltung eingenommen hat, geht mit großen, schnellen Schritten auf ihn zu und bleibt nur kurz vor ihm stehen. Elias beteuert ruhig, dass er nur hier gesessen habe. Laurin schnappt ihm seine Schildmütze vom Kopf und entfernt sich mit einigen Schritten von ihm. Auch Elias ist nun aufgestanden und geht auf ihn zu, mit den Worten, dass das seine Mütze sei und er sie zurückhaben wolle. Lisa, die das Geschehen bis jetzt eher aus dem Hintergrund beobachtet hatte, geht zu Laurin und fängt die Schildmütze auf, die er ihr mit einem *provokanten* Lachen zuwirft. Elias versucht *zurückhaltend* und hauptsächlich mit Worten seine Mütze zurückzubekommen. Als Laurin diese auf den Boden schmeißt mit den Worten: „Hol sie dir doch!“ und darauf herumtritt, wendet sich Elias ab und sagt etwas auf einer anderen Sprache. Daraufhin brüllt Laurin: „Hast du was gegen meine Mutter gesagt??“ und *rastet aus*. Er rennt auf Elias zu schlägt ihm mit der rechten Faust *hart* in den Bauch, woraufhin sich dieser krümmt und zusammenbricht und tritt dem am Boden Liegenden mit dem Fuß mehrfach in den Bauch und gegen den Kopf. *(Die Handlung der Beiden ist so intensiv, dass die Figur Lisas völlig in den Hintergrund gerät und kaum Beachtung findet.)* Als die Schlägerei eskaliert ruft Lisa noch er solle aufhören, rennt aber weg, als dieser sie ignoriert.

In die *betroffene* Stille stellt die Moderation die Frage: „Was denkt ihr, wie ist es zu diesem Streit gekommen?“ Sie* erklärt, dass die Szene gleich noch einmal gespielt werde, jetzt aber die Möglichkeit bestehe, mit einem hereingerufenen: „Stopp!“ die Szene eingefroren werden könne. In diesem „Freeze“ könne nun der Name einer beliebigen Figur gesagt werden, woraufhin diese äußern werde, was sie in genau diesem Moment denke. Dann werde die Szene weiterlaufen.

Die Szene beginnt also von Neuem und die Schauspielenden werden von der Moderation von einer Reihe „Stopps“ in kurzen Abständen in mehrere „Freeze“ gebracht. Sie* nennt unterschiedliche Namen, woraufhin diese ihre Gedanken und Gefühle äußern. Das Ganze geschieht wie schon zuvor sehr schnell und nur angedeutet *(es lässt sich aber schon erahnen, dass die Figuren zum Teil aus Antrieben gehandelt haben, die nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind)* und wird schließlich von einigen Schüler*innen unterbrochen, die schon in den Saal wollen. *(Die Schauspielenden reagieren gelassen und mit Lachen und werfen mir, wie schon zuvor Blicke zu, als ob sie auch hier wieder sehen wollen, wie ich drauf reagiere.)*

Die Probe wird beendet und der Schauspieler*, der* gerade Elias, also das Opfer der Schläge gespielt hat, erklärt dem anderen Schauspieler*, wie er* die Tritte gegen den am Boden Liegenden noch realistischer spielen kann. Die Bühne wird eingerichtet, der Grundaufbau der ersten Szene wird wieder hergestellt und die Kostüme und Requisiten werden vorbereitet. Das Ganze geschieht schnell, die Schauspielenden eilen durcheinander. *(Scheinen dabei aber entspannt und zielgerichtet.)* Es bleiben noch ein paar Minuten, was (auch von mir) noch für einen letzten Gang zur Toilette genutzt wird. *(Als ich mir die Hände wasche, sehe ich durch die offengelassene Tür die Schüler*innen bereits vor den Glastüren stehen und zwei der Schauspielenden (Schauspielerin* 2, Schauspieler* 1), die bereits in Kostüm und Rolle geschlüpft sind, unter lautem Hallo mit ihnen sprechen und interagieren. Ich gehe schnell und ohne meine Aufmerksamkeit zu stark auf das Geschehen vor den Glastüren zu richten wieder in den Saal und auf meinen Platz.)*

1. Vorstellung

Einlass (10.26 Uhr):

Nun beginnt der Einlass für die Schüler*innen der Sekundarstufe 2. Diese werden in Kleingruppen oder manchmal auch einzeln in den Saal gelassen. Schauspieler* 2 und Schauspielerin* 1 sind in Kleidungsstil und Habitus zu Türsteher*innen geworden, tragen dunkle Sonnenbrillen und *strahlen Selbstsicherheit, Ruhe und Autorität aus*. Manche Schüler*innen werden von den Schauspielenden und der Moderation scheinbar wahllos zu Plätzen zugeteilt, andere dürfen sich ihre Plätze aussuchen.

[Nachfolgend wurden Teile des Beobachtungsprotokolls gestrichen, um die Anonymität beteiligter Personen zu gewährleisten. Die gestrichenen Stellen waren nicht relevant für die Einzelfallanalysen.]

.

.

.

4. Szene: „Park, Schlägerei", Elias 11:42 Uhr

Personen:

Laurin (1), Lisa (1), Elias (2)

Als die vierte Szene beginnt und Laurin und Lisa sich *eng umschlungen* Küssen, herrscht lautes Getuschel und Gekicher unter den Schüler*innen, die *mit teils breitem, teils verschämtem* Grinsen dem Geschehen folgen. Als sich das Geschehen langsam zuspitzt und Laurin Elias mit den Worten: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?" angeht, werden vor allem die männlichen* Zuschauer* unruhiger und es kommt zu mehr Nebengesprächen. Mit dem voranschreitenden Eskalieren der Situation auf der Bühne und der beginnenden Schlägerei werden auch die Kommentare und Einrufe immer lauter und die Schüler* verfallen zum Teil in *lautes und begeistertes* Lachen. Die Szene endet mit Elias, der reglos auf dem Boden liegt, die Arme um den Kopf geschlungen. Auf der Bühne herrscht Stille, aber unter den Schüle*innen herrscht reges Durcheinander, viele lachen und reden laut mit ihren Sitznachbar*innen. *(Die Härte der Darstellung scheint die Schüler*innen nicht so getroffen zu haben, wie ich das erwartet hätte.)* In den lauten Gesprächsteppich hinein beginnt nun die Moderatorin* *mit Betroffenheit in ihrer* Stimme* zu sprechen. Sie* erklärt, dass Elias schwere Verletzungen am Kopf und bleibende Schäden erlitten habe. Als sie* beginnt zu sprechen, ist sie* durch die Nebengespräche hindurch kaum zu hören, aber mit jedem ihrer* Worte werden die Schüler*innen ruhiger und richten ihre Aufmerksamkeit langsam wieder auf sie*. M. erklärt, dass Elias durch seine Verletzungen nun an einem Tinnitus leide und deswegen seinen Traumberuf als Tontechniker nicht mehr ausüben könne. Sie* wechselt von ihrer* *eher betroffenen, berührenden* Sprechweise wieder zu einem *kühleren (neutraleren)* Ton und stellt die Frage an die Schüler*innen, was sie denken, wie und warum es zu dieser Schlägerei gekommen sei. Sofort schnellen die Finger in die Höhe und wie schon zuvor, sind es vermehrt die Schüler*, die sich melden. Die meisten Äußerungen beziehen sich darauf, dass alles so eskaliert sei, weil Lisa gesagt habe, dass Elias sie anstarre. *Auf die Nachfrage von M. warum Lisa das wohl gesagt habe, (geben sie nicht direkt eine Antwort) wissen die Schüler*innen nicht so richtig, was sie sagen sollen.* Ein Schüler* meldet sich *großspurig* und

sagt, dass er* sich gewehrt und zurückgeschlagen hätte, was von den Jungen* *zustimmendes* Gemurmel nach sich zieht, von der Moderation aber zunächst nicht kommentiert wird. Während dieser Diskussions- und Fragerunde bleiben die Schauspielenden wie schon zuvor in ihren Rollen und antworten und kommentieren aus ihren Figuren heraus.

M. kündigt nun eine neue Methode an, die sie „Deckel lupfe“ (aus dem Schweizerdeutschen übernommen. Hochdeutsch: „Deckel anheben“) nennt und mit der sich herausfinden lässt, was die Figuren während dem Geschehen denken. Sie* beschreibt weiter, dass die Szene nun noch einmal von Neuem beginnen wird und die Schüler*innen die Möglichkeit haben mit einem „Stopp!“, das Geschehen einzufrieren. In das Freeze hinein können sie einen der Figurennamen sagen, woraufhin diese Figur sagen werde, was sie in diesem Moment denkt und fühlt. Dabei werden sie von den anderen Figuren nicht gehört und die Szene geht direkt weiter. *(Die Schüler*innen reagieren darauf mit weiterem Tuscheln und aufgeregtem Hin- und Herrutschen auf den Stühlen.) (Die Stimmung im Saal fühlt sich flattrig und gespannt an.)* Kaum hat die Szene begonnen beginnen die Schüler*innen die Szene einzufrieren und die verschiedenen Figuren nach ihren Gedanken zu fragen. Besonders eindrücklich scheint es direkt zu Beginn zu sein. Direkt nach dem sich Lisa aus Laurins Armen löst und zu ihm sagt, dass Elias sie so komisch anstarrt, wird sie „gestoppt“. Im Freeze äußert sie, dass sie gerade ihre Tage bekommen hat und ihr die Nähe gerade etwas unangenehm ist. Außerdem geht das Ganze ihr etwas zu schnell. Die Schüler*innen reagieren darauf mit einem lauten: „Ahaaaa!“. Auch nach Laurins: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“, wird die Szene erneut gefreezed, worauf Lisa mit: „Hat er mich gerade SEINE FREUNDIN genannt?“ antwortet. An dieser Stelle hört man aus dem Publikum: „Ach so, die sind noch gar nicht zusammen!?“ *(Die Schüler*innen sind nun Feuer und Flamme.)* Die Atmosphäre ist gespannt und die Luft scheint zu knistern. Die Stopp-Einwürfe kommen nun im Sekundentakt und von allen Seiten. *(Ich bekomme eine Gänsehaut.)* Die Schüler*innen bringen mit ihrem Nachfragen zutage, dass Laurin sehr verliebt ist und am liebsten mit Lisa allein sein möchte. Ihr geht gerade alles etwas zu schnell, obwohl sie Laurin auch sehr gern hat und sich geschmeichelt fühlt, dass er sie seine Freundin nennt, aber auch nicht richtig weiß, wie sie damit umgehen soll. Sie spielt das „Spiel“ zuerst mit, weil sie es toll findet, dass Laurin sich für sie einsetzt. Elias ist total überfordert damit, dass er aus dem Nichts heraus angegangen wird und denkt immer wieder, dass er einfach abhauen sollte. Als Laurin ihm seine Mütze abnimmt denkt er: „Toll Laurin, jetzt hast du ihm seine Mütze genommen, jetzt musst du`s auch durchziehen.“ Und Elias kann jetzt erst recht nicht mehr gehen, weil er seine Mütze zurück möchte. Lisa macht weiterhin mit, weil sie es noch lustig findet und vor allem, weil sie zu Laurin halten möchte. Es ist auch zu erkennen, dass Laurin, als Elias direkt angeht auch Angst bekommt („Verdammt, der ist ja ganzschön groß!“) und immer wieder denkt, dass

er aufhören sollte. Aber er möchte Lisa auch beeindrucken. Von Elias ist immer wieder zu hören: „Jetzt hau doch einfach ab!“, aber er wird wütend, als seine Mütze auf den Boden geworfen und drauf herumgetrampelt wird. Er flucht *(Hier bin ich mir nicht ganz sicher, da ich ihn nicht verstehe und keine Übersetzung folgt.)* in seiner Muttersprache, was Laurin als Beleidigung an seine Mutter versteht und beginnt Elias heftig zusammenzuschlagen.

Die Moderation beendet die Szene, in dem sie* die Schüler*innen fragt, was sie herausgefunden haben. Direkt schnellen die Finger wieder in die Höhe. Die erste Person, die das Mikrofon bekommt, sagt, dass sie alle gar nicht wollten, dass es zu einer Schlägerei komme. Auch die einsetzende Periode von Lisa wird als Grund genannt und dass es ihr zu nahe und zu schnell war, sie sich aber nicht getraut habe, etwas zu sagen. „Sie hat es ausgelöst, weil sie nicht sagen konnte, dass sie nicht mehr knutschen will.“ M. stellt die Frage ins Publikum, ob Lisa das hätte sagen sollen und lässt abstimmen. Die Mehrheit hebt ohne Zwischengespräche den grünen Zettel. M. stellt weiter die Frage, ob die Schüler*innen Ideen hätten, wie sie das hätte machen können. Eine Schülerin* meldet sich und auf die direkte Nachfrage von M., ob sie* nicht auf die Bühne kommen möchte, macht sie* zuerst große Augen, nickt dann aber und geht auf die Bühne. Die anderen Schüler*innen kichern und verfallen wieder in tuschelnde Gespräche, während ihre Mitschüler*in nach vorne geht und sich *etwas verlegen* zu Laurin stellt. Eine Lehrerin* platzt herein und versucht mit der Moderation zu sprechen. *(Die Zeit scheint um zu sein und der reguläre Unterricht scheint eigentlich zu beginnen.)* Diese erwidert mehrfach, dass gerade ein schlechter Moment sei und bittet sie, kurz zu warten. *(Da M. versucht nicht zu viel Aufmerksamkeit von der Bühne zu lenken, ist nicht genau zu verstehen, was die beiden sagen.)*

Die Schülerin* auf der Bühne spricht zwar leise und *ist nicht so präsent wie die Schauspielenden*, aber sie* spricht *souverän* mit Laurin. Sie* erklärt ihm, dass sie* gerade ihre* Tage bekommen habe und ihr* gerade alles ein bisschen zu schnell gehe. Laurin reagiert verständnisvoll, hakt aber nach, ob sie* ihn trotzdem noch gernhat. Die Schülerin* bejaht dies mehrfach und wiederholt, dass alles gut sei, es ihr* nur etwas zu schnell ginge und sie* ein bisschen mehr Raum für sich brauche. Laurin sagt er könne dies gut verstehen und scheint glücklich mit dieser Antwort zu sein.

Als die Szene ohne Konflikt und Eskalation endet, verfallen die Schüler*innen in lauten Applaus, ohne das M. sie zuvor darauf hinweist, dass ihre Mitschülerin* einen Applaus verdient hätte. M. fragt nun noch einmal nach den Gefühlen der Personen. Elias ist glücklich, dass er nicht angegangen und verletzt wurde, Laurin freut sich, dass Lisa (hier von der Schülerin* gespielt) so offen gesagt hat, dass sie ihn trotzdem gernhat und die Schülerin* ist froh, dass sie* sich getraut hat etwas zu sagen.

M. erkundigt sich beim Publikum, ob diese, nachdem sie die Szene nun zwei Mal gesehen haben, denken, dass man ein „Feigling“ sei, wenn man wegrenne oder ob das in Ordnung wäre. Die Abstimmung lässt nur grüne Karten sehen, es sind sich also alle einig, dass man kein Feigling ist, wenn man einfach weggeht. M. hakt nun noch einmal bei dem Schüler* nach, der zu Beginn geäußert hatte, dass er* zurückgeschlagen hätte. Auch er* ist der Meinung, dass man kein Feigling ist, wenn man wegrennt. Er* bleibt aber dabei, dass er* handgreiflich geworden wäre, wenn man ihn* im Streit angefasst hätte, ansonsten nicht. *(Ich habe das Gefühl, dass er* eigentlich anders denkt, aber dabei bleibt, weil er* vor den Anderen nicht einknicken möchte. Jedoch beginnt er* zu relativieren. Auch M. scheint dies zu spüren.)* Sie* kommentiert seine* Antwort aber nicht, sondern fragt nach, was er* denn denke, was ein guter Moment wäre, um wegzugehen. Der Schüler* denkt kurz nach und sagt, dass der Moment am besten geeignet sei, wenn der Andere langsam zu nahekomme.

M. bittet noch einmal um einen großen Applaus für die Schülerin*, den sie* bekommt und sich *(freudig strahlend)* wieder zu ihrem* Platz begibt. Die Schüler*innen sprechen dabei wieder *aufgeregt* durcheinander.

Nun bekommt Elias die Möglichkeit sich zu äußern. Er sagt, wie froh er sei, dass es ihm gut gehe, dass er weiterhin in seinem Traumberuf arbeiten könne und, dass er es auch so wie die Schüler*innen sehe, dass man absolut kein Feigling ist, wenn man in einer solchen Situation einfach weggeht oder wegrennt.

M. beginnt abschließende Worte an das Publikum zu richten. *(Sie* spricht dabei zügig, als scheine ihr* bewusst zu sein, dass die Zeit eigentlich vorbei ist, aber keineswegs hastig und sie* bleibt dabei gut verständlich.)* Die Schüler*innen werden wieder ruhig, hören zu und lassen sie* aussprechen. *(Ich empfinde dies als erstaunlich, da ich aus anderen Kontexten, wie z. B.: Schulunterricht oder Uni-Vorlesungen gewohnt bin, dass gegen Ende die Lehrenden (die um einiges älter sind, als die Schüler*innen und ich deswegen vielleicht mehr Reife erwarten würde) nicht mehr zu Wort kommen, ohne, dass nicht gleichzeitig Taschen gepackt und durcheinander gesprochen wird.)* Sie* lädt ein, das Gesehene und Erlebte noch einmal zu reflektieren und bedankt sich bei den Schüler*innen für ihre Aufmerksamkeit und die tolle Mitarbeit.

Es gibt erneut Applaus für die Schauspielenden und ein Großteil der Schüler*innen verlässt unter *angeregten* Unterhaltungen und lautem Durcheinandersprechen den Saal. *(Die Stimmung ist gelöst und entspannt, es werden Späße gemacht und gelacht.)* Ein Teil der Schüler*innen sucht aber auch noch den Kontakt zu den Schauspielenden. *(Es ist auffällig, dass es sich dabei vor allem um Jungs* handelt, die den Kontakt zu einem der Schauspieler* (2) suchen, dem ich Migrationsgeschichte zuschreibe. Als ich später die Schauspielenden*

*darauf anspreche, dass es mir gefallen hat, dass die Schüler*innen nach dem Stück so offen den Austausch suchen, grinst M. und erwidert, dass die Jugendlichen, die oft selbst auch Migrationsgeschichte haben, hauptsächlich den Kontakt zu „Schauspieler* 2" suchen. Dieser* scheint also als Identifikationsfigur zu fungieren, was er* selbst auch grinsend bestätigt und sagt, dass sie ihn* immer alle mit großem Hallo und „Fistbumps" begrüßen wollen. Auch die anderen Schauspielenden lachen und erklären, dass sie als Weiße* Schweizer*innen wohl recht uninteressant sind und oft stehen gelassen werden.)*

Fast alle Schüler*innen, die den Saal verlassen oder noch kurz mit den Schauspielenden sprechen, strahlen und verabschieden sich mit „Fistbumps" von den Schauspielenden. Ein Schüler* bleibt länger als alle anderen und spricht mit M. Die anderen Schauspieler*innen gesellen sich hinzu und ich kann nur von weitem hören, dass es ihm* wohl sehr gut gefallen habe, er* sehr interessiert an Theater sei und selbst auch gerne spielen möchte. *(Die Erwiderungen der anderen kann ich leider nicht verstehen, aber ihre Körperhaltungen sind offen, freundlich, ihm* zugewandt und entgegenkommend.)*

Als der Schüler* den Saal verlässt richtet sich M. kurz an alle anderen und beglückwünscht sie mit einem *erleichterten, zufriedenen und lockeren*: „Well done!" *(Ihre* Stimme klingt, als ob sie den anderen dabei lässig zuzwinkert, was ich aber nicht beobachten kann.)*

Pause und Feedback ca. 11:40 Uhr

[Nachfolgend wurden Teile des Beobachtungsprotokolls gestrichen, um die Anonymität beteiligter Personen zu gewährleisten. Die gestrichenen Stellen waren nicht relevant für die Einzelfallanalysen.]

.

.

.

2. Gruppe:

Einlass (13:56)

[Nachfolgend wurden Teile des Beobachtungsprotokolls gestrichen, um die Anonymität beteiligter Personen zu gewährleisten. Die gestrichenen Stellen waren nicht relevant für die Einzelfallanalysen.]

.

.

.

4. Szene: „Park, Schlägerei“, Elias (keine Zeitmarke)

Personen:

Laurin (1), Lisa (1), Elias (2)

M. kündigt die nächste Szene an, in der es um eine Schlägerei gehe. Bei dem Wort „Schlägerei“ reagieren viele der Schüler*. Es ist aus mehreren Seiten ein *gespanntes* „Aaah!“ und „Ouuuh!“ zu hören und es setzten wieder mehrere Nebengespräche ein. *(Die Luft im Saal ist langsam verbraucht, warm und stickig. Mich stößt die Reaktion der Jungen* ab und ich entwickle eine Antipathie gegen Einzelne. Ich verstehe nicht, wie sie sich darauf „freuen“ jetzt eine Szene mit Schlägerei zu sehen.)* Während dem Anfang der Szene, in dem Laurin und Lisa auf der rechten Seite der Bühne sitzen, Lisa auf seinem Schoß und sich *leidenschaftlich* küssen und in den Armen halten, wird es wieder sehr laut. Viele der Schüler*innen sprechen miteinander, kommentieren das Knutschen und Kichern und lachen dabei. *(Ich sehe viele Gesichter, die einerseits peinlich berührt und andererseits sehr interessiert am Geschehen wirken. Ich habe das Gefühl, dass die präsent dargestellte körperliche Nähe und Zuneigung für viele sehr intensiv ist.)* Während dem die Szene weiter ihren Lauf nimmt und der Streit auf der Bühne immer mehr zu eskalieren droht, kommt es fast durchgehend zu lauten, *aufgeregten* Reaktionen (hauptsächlich) der Jungen*. Auch noch bei der Darstellung *extremer* physischer Gewalt ist immer wieder lautes Gelächter von mehreren Stellen zu hören. *(Gerade für die Jungs* scheint das Thema Gewalt und sich schlagen ein großes Thema zu spielen. Ich frage mich, inwieweit das Lachen eine Bewältigungsstrategie darstellt und wie weit physische Gewalt zur Lebensrealität Vieler dazugehört und deswegen auch Anknüpfungspunkte bietet.)*

Nach der Szene kommt es wieder zur Abstimmung, ob man als Feigling gelte, wenn man wegläuft und einige der Schüler*innen stimmen mit „Ja“, mehrheitlich wird aber mit „Nein.“ gestimmt. In der letzten Reihe auf der rechten Seite ist einer der Schüler* vermutlich eingeschlafen. Er* sitzt nach vorn gebeugt, die Ellenbogen auf den Knien abgestützt und mit den Händen an seinen* Wangen hält er* seinen* Kopf, die Augen geschlossen. Eine Lehrerin* kommt leise zu ihm*, geht neben, leicht vor ihm* in die Hocke und fragt ihn* *leise und emphatisch,* ob alles in Ordnung sei. Der Schüler* öffnet langsam seine* Augen, richtet sich etwas auf, wendet sich ihr* zu und nickt. *(Er sieht müde aus, als ob er kurz tief geschlafen*

hätte.) Die Lehrerin* wendet sich daraufhin wieder von ihm* ab und geht zurück zu ihrem* Sitzplatz.

Während der Fragerunde melden sich immer wieder ähnliche Menschen zu Wort und M. wechselt ab, wer das Wurfmikrofon bekommt und nach dem die meisten Stimmen gehört wurde, erläutert sie* die nächste Runde, das „Deckel lupfe“. Die Szene startet von Beginn und kann jetzt wieder eingefroren werden, um die Gefühle und Gedanken der Figuren abzufragen. Es kommt zu einer ersten, gemeinsamen Reaktion *(Einem Aha-Moment),* als Lisa ihre Verwunderung und Freude darüber äußert, dass Laurin sie gerade „meine Freundin“ genannt hat. Es ist eine gemeinschaftliches: „Aaaah!“ von den Schüler*innen zu hören.

Die Schüler*innen stoppen die Szene wieder sehr häufig und ein Schüler* reagiert *empört,* als M., die* als Vermittlung zwischen dem Publikum und den Schauspielenden fungiert und die Schauspielenden aufruft, um ihre Gedanken und Gefühle zu äußern, mehrmals nicht die gewünschte Person auf der Bühne anspricht, weil sie* zu schnell davon ausgegangen ist, wer gerade gemeint sei. Der Schüler* reagiert darauf und sagt, wen er eigentlich gemeint habe. *(Es macht sich eine große Spannung im Saal breit. Die Schüler*innen unterbrechen die Szene sehr häufig, manchmal im Sekundentakt. Es scheint, als seien sie sehr daran interessiert zu erfahren, was in den Personen vorginge, wie sie sich fühlten und unbedingt wissen möchten, wie es zur Eskalation der Szene kam.)*

Als M. nach der Szene wieder mit der Moderation beginnt und fragt, was die Schüler*innen Neues entdeckt hätten, schnellen direkt viele Hände nach oben. Eine* Schülerin* meldet sich zu Wort und sagt, dass Lisa nicht mehr die Nähe zu Laurin wollte, weil ihre Periode gerade eingesetzt habe. Ein Schüler*, der* mit den Schauspielenden in ihren Rollennamen spricht, nennt als einen Grund, dass alles eskaliert ist, dass Laurin und Lisa noch nicht richtig zusammen seien („frisches Paar“) und Lisa gerade alles zu schnell ginge. *(Er spricht hier mit Lisa und Laurin, als reale Personen, nicht als Figuren, die von Schauspielenden gespielt werden. Er* spricht sie bei ihren Rollennamen an, duzt die beiden und scheint sehr empathisch gegenüber den beiden zu sein.)* M. lässt unterschiedliche Schüler*innen zu Wort kommen und stellt immer wieder Rückfragen, wie sie etwas genau meinen, warum sie bestimmte Dinge denken und was vielleicht auch anders gemacht werden könnte, um die Situation zu verändern. M. richtet die Frage an die Schüler*innen, ob es als Frau einfach gesagt werden könne, wenn die Periode einsetzt oder es zu schnell gehe, was einstimmig mit der grünen Karte, also „Ja.“, abgestimmt wird. M. bittet eine Schülerin*, die* zuvor angemerkt hatte, dass Lisas Unwohlsein auch durch ihre Periode komme, ob sie* nicht auf die Bühne kommen möchte, um auszuprobieren, wie sie* am besten sagen könne, was sie* gerade fühle. Sofort setzt wieder Gekicher und Getuschel ein und die Schülerin*, schaut erst *skeptisch* M.

und dann Laurin an. M. fährt fort und sagt ihr*, dass sie natürlich kein Körperkontakt mit Laurin/dem Schauspieler* haben werde und sich einfach neben ihn stellen könne.

Die Schülerin* steht darauf hin auf und begibt sich auf die Bühne zu Laurin. Als die Szene wieder beginnt, sagt sie* Laurin ziemlich direkt, dass sie* gerade „Frauenprobleme“ habe und ihr* das gerade etwas zu schnell ginge. Laurin reagiert zwar *verständnisvoll* und fragt weiter nach was „Frauenprobleme“ *(Der Schauspieler* fragt direkt nach, „…ja deine Tage, oder was?“, was die Schülerin* bejaht. Im Reflexionsgespräch unter den Schauspielenden, bemerkt M., dass sie* es schade fand, dass er* der Schülerin* so schnell eine Formulierung „vorgeschlagen“ habe und sie* nicht selbst hat überlegen lassen, bzw. den Mut aufzubringen eine andere Formulierung zu verwenden; als die diskriminierende Formulierung „Frauenprobleme“. Er* kann dies nachvollziehen.)* für die Situation gerade bedeuteten, ist aber auch etwas besorgt, ob sie* ihn denn noch liebe. Die Schülerin* bejaht dies, („Jaja“), was von den Schüler*innen mit einem Lachen kommentiert wird, sagt es sei alles gut, es wäre ihr* nur wichtig, etwas langsamer zu machen. Sie* fügt hinzu, dass es ihr* gerade auch zu viel sei und sie* sich nicht wohl dabei fühle, öffentlich so „rumzumachen“ und deutet dabei zu Elias, der unbeteiligt auf der Bühne sitzt und auf sein Telefon schaut. Laurin erklärt sich, dass er Lisa einfach so gernhabe und total verliebt sei, er das aber gut verstehen könne.

Die Szene ist beendet und M. bedankt sich bei der Schülerin* für ihren* Mut. Unter lautem Applaudieren begibt sich die Schülerin* wieder zu ihrem Platz und grinst dabei breit. *(Sie* scheint erleichtert, froh und stolz auf sich zu sein.)*

(Nachfolgend werden der Vollständigkeit halber auch Teiltransskripte verwendet.)

Als nächstes wird diskutiert, was für Elias eine gute Möglichkeit und ein guter Zeitpunkt gewesen wäre, um wegzugehen. Ein Schüler* meldet sich und merkt an, dass er hätte gehen sollen, als Laurin angefangen habe ihn zu beleidigen. M. bittet ihn* direkt nach vorn. M. erläutert noch einmal, dass Elias´ Gesundheit hier auf dem Spiel stehe und es darum gehe, was er machen könne, dass es nicht zur Schlägerei komme und er gesund bleibe. Die Szene beginnt an dem Punkt, in dem Laurin, mit den Worten: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“ auf den Schüler* (als Elias) zugeht. Der Schüler* antwortet direkt mit den Worten: „Hey lass mich in Ruhe!“, die er* mehrfach wiederholt, er* steht auf und geht aus der Situation und wiederholt noch einmal die Worte, als Laurin ihm* ein Stück hinterher geht. Der Schüler* sagt, er* sei froh, dass er* gegangen sei, sagt aber auch, wenn Laurin ihm* weiter hinterher gegangen wäre, hätte er* das „geregelt“. M. fragt *neutral* nach, ob „geregelt“ bedeute, mit Fäusten. Der Schüler* nickt. M. bedankt sich bei ihm*, dass er* aber jetzt so „cool“ einfach aufgestanden und gegangen sei und bittet um Applaus für ihn*, den er* bekommt.

M. erkundigt sich bei Elias (Schauspieler* 2) wie er*, das Handeln und den frühen Zeitpunkt des Gehens des Schülers* bewerte. Er* sagt, dass er* es super fand. Es sei besser lieber gleich zu gehen, sobald sich die Möglichkeit ergebe und es sei auch besser sich ein paar Tage zuhause als Feigling zu fühlen, aber ein Leben lang gesund zu bleiben.

Ein weiterer Schüler* meldet sich mit den Worten: „Sie, ich wäre nicht weggegangen, ich wäre dageblieben.“, worauf M. antwortet: „Genau, dann weißt du ja was passiert wäre, dann hättest du nachher einen Tinnitus gehabt.“ „Sie, ich hätte zugeschlagen.“ *(Gelächter der anderen Schüler*innen)* M. erwidert weiter, dass er* ja nicht wissen könne ob der Andere nicht schneller wäre, er* würde sich strafbar machen und er* könne den Anderen verletzen. Der Schüler* entgegnet darauf bloß, dass er* ja in seiner Privatsphäre angegriffen worden sei. Schauspieler* 1 (Laurin) mischt sich mit ein und fragt ihn* mit *scharfer, ungläubiger* Stimme, ob er* die Szene gerade eben nicht gesehen habe. M. fragt weiter: „Wieso ist es für dich ein Problem einfach zu gehen?“ und er* erwidert: „Soll ich mich einfach anmachen lassen?“ Nun meldet sich Schauspieler* 2 (Elias) zu Wort und gibt dem Schüler* zu bedenken, dass er* nicht wissen könne ob der Andere vielleicht sogar ein Messer oder eine Waffe dabeihabe. Er* *ermutigt* ihn* mit den Worten: „Einfach laufen!“. M. stellt weiter die Frage: „Also dir wär´s egal, deine Gesundheit aufs Spiel zu setzen?“ Schüler*: „Ja.“ M. *(mit etwas trauriger, fast schon mütterlicher Stimme):* „Findest du das hat einen Wert, meinst du das wirklich ernst?“ „Sie, ja ich denke schon.“ Es setzt ein Moment von Stille ein, etwa vier Sekunden. Weder von der Moderatorin*, den Schauspielenden oder den Schüler*innen ist etwas zu hören. Ein weiterer Schüler* hebt die Hand und bekommt das Mikrofon von M. Er* sagt, er* hätte gefragt warum er* beleidigt werde, er* habe doch gar nichts Schlimmes gemacht und hätte zurück beleidigt, wenn der andere nicht aufhöre. M. gibt zu denken, dass es so immer zur Schlägerei komme. Wieder tritt ein kurzer Moment von Stille ein. M. scheint kurz nachzudenken und sagt dann: „Weißt was, komm mal zu mir. Übernimm du auch mal noch Elias.“ Der Schüler* steht auf und geht nach vorn zu M. und den Schauspielenden. M.: „Also es geht darum, wie bleibst du gesund.“ Der Schüler* entgegnet *erstaunt, als ginge es ihm* um etwas anderes:* „Gesund??“ M. erklärt, dass er* jetzt seine* Version ausprobieren könne, es sei nur sehr wichtig, dass sie sich gegenseitig nie berührten, wenn er* an einen Punkt komme, an dem er* zuschlagen würde, solle er* dies einfach nur sagen.

Die Szene beginnt wieder. Der Schüler* spricht *betont cool und lässig, aber es ist ein provokanter Unterton zu hören, der deutlich macht, dass er* sich nichts sagen lasse.* Er* bekommt für seine Art sich zu geben immer wieder Gelächter von seinen Mitschüler*innen. Als es zu dem Punkt kommt das der Schüler* und Laurin dicht voreinander stehen und der Schüler* seinen* rechten Arm hebt, die Hand zur Faust geballt *(er tut dies langsam und nur angedeutet)* unterbricht M. die Szene und fragt ihn*, warum er* jetzt geschlagen hätte. *(Sie**

macht dies wieder auf ihre gewohnt ruhige und neutrale Art.)* Er* erwidert darauf, dass er* es als Warnung getan hätte. Im Publikum ist wieder Gelächter zu hören. Laurin sei selbst schuld, fügt er* noch hinzu. M. sagt ihm*, dass er* die Wahl habe, dass niemand verletzt werde. *(Ihre* Stimme klingt nun wieder leicht angespannt, als sei sie* genervt von der Attitüde des Schülers* und sei sich nicht sicher, ob er* dies nur als Provokation sage.)* Der Schüler* *verteidigt sich* und sagt, er* könne ja nicht einfach zurückspringen. M. fragt nach, ob er von „der Bank" meine, er* nickt. *(Der Schüler* spielt hier eine nicht vorhandene Bank. Er* sitzt auf dem Würfel, der als Bühnenelement dient und keine reale Rückenlehne hat, die ihn* am „Aufspringen" hindern würde.)* Nun spricht Schauspieler* 1 (Laurin) wieder zu dem Jungen*. Er* klingt hierbei *aggressiv, enttäuscht, als verliere er langsam seine Geduld und spricht schnell und laut.* Er* sagt, es sei hier zu einer Verletzung gekommen und fragt, was dies für strafrechtliche Konsequenzen habe und was passiere. „Körperverletzung.", antwortet der Schüler*, *immer noch betont cool.* Schauspieler* 1 fährt im gleichen Ton fort, was dann mit seiner* Schulkarriere passiere, seiner* Lehre, ob er* überhaupt eine bekomme? Bekomme er*, mit eine Strafregistereintrag überhaupt eine Wohnung, wenn er* in die Stadt … ziehen wolle? Eine Stimme aus dem Publikum ist zu hören, die mit: „Nein!" antwortet, worauf ein anderer Schüler* zu hören ist der: „Doch, sicher!" erwidert. *(Es handelt sich dabei um einen*, der*sich auch so geäußert hat, dass er* auch mit Gegengewalt reagiert hätte. Er* klingt, als würde es ihn* persönlich treffen und als sei es belastend für ihn*, wenn man mit Strafregistereintrag keine/nur schwer eine Wohnung bekomme.)* Es entstehen wieder mehrere Nebengespräche und viele der Schüler*innen unterhalten sich *aufgeregt.* M. moderiert nun wieder und bittet den Schüler*, einmal eine Variante zu zeigen, wie es nicht zur Schlägerei komme und alle gesund blieben. Sie* fügt hinzu, dass es ja trotz „Lehne" Möglichkeiten gäbe, von der Bank aufzustehen.

Die Szene setzt wieder bei Laurins: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?" an. Der Schüler* verhält sich *ruhig* und stellt *cool* Fragen, wie zum Beispiel: „Was ist?" Schauspieler* 1 als Laurin variiert nun seinen Text etwas im Vergleich zu den anderen Durchläufen und sagt: „Komm steh auf und verpiss dich!", wobei er auf ihn* zugeht. Und wieder „schlägt" der Schüler* zu.

M. unterbricht die Szene und sagt, dass es schon wieder zur Schlägerei gekommen wäre und ob es keine Möglichkeit gäbe zu gehen. Der Junge* antwortet mit einem *klaren, etwas trotzigem:* „Doch!", worauf M. nachfragt, warum er* es dann nicht tue. Der Schüler* antwortet wieder in *cooler, lässiger und dominanter* Attitüde: „Er ist doch mir hinterher!" *(Er* betont dabei das „mir" und lässt mitschwingen, dass dies doch alles erkläre und es keine Möglichkeit gäbe sich anders zu verhalten.) (Die Schüler*innen im Saal scheinen teils fasziniert vom Geschehen und den Reaktionen des Schülers* und teils habe ich das Gefühl, dass sie mit ihrer Konzentration langsam am Ende sind. Ich sehe viel großes, übertrieben*

dargestelltes Gelächter.) Die Reaktion im Publikum ist laut und es ist für einen Moment nicht zu verstehen, was auf der Bühne gesagt wird. Das nächste Verständliche ist: „Also nochmal.“, von M.

Die Szene beginnt also wieder mit Laurins: „Ey Spast, hast du grade meine Freundin angemacht?“ *(Schauspieler* 1 klingt hier noch einmal um einiges lauter, aggressiver und impulsiver als in den vorherigen Durchläufen.)* Es ist wieder Lachen im Publikum zu hören, dass dieses Mal aber mit einem deutlichen: „Pscht!“, ebenfalls aus dem Publikum, unterbrochen wird. Laurin sagt wieder seinen Satz: „Steh auf und verpiss dich!“, worauf der Schüler* langsam aufsteht und unter *großem* Gestikulieren davon geht.

Nun schaltet sich M. mit den Worten: „Ok, bis hier her. Wie geht´s dir, was hast du erreicht?“ Der Schüler* antwortet darauf, dass er* nichts erreicht habe, was solle er* denn erreichen. Er habe keine Verletzung, der andere habe keine Verletzung. M. entgegnet darauf, ob er* finde, das sei nichts erreicht. Er* sagt darauf: „Doch! Dooch! Wir haben keine Verletzungen und keine Straftat.“ M. erwidert *(mit einem leichten Glucksen in ihrer* Stimme):* „Ja, ja, gut! Das ist genau der Punkt! (Gelächter der Schüler*innen) Das ist das Ziel, gesund bleiben und kein Scheiß bauen und dir die Zukunft vermasseln! Hey, vielen Dank! Drei Mal ausprobiert und den Mut gehabt dranzubleiben. Das ist dein Applaus!“ Während der Junge* zu seinem* Platz zurück geht, bekommt er* einen lauten und langen Applaus von seinen Mitschüler*innen und den Schauspielenden.

Nachdem der Applaus abgeklungen ist, übernimmt M. wieder die Moderation und erklärt, dass zwar alle noch „voll drin“ seien aber die Zeit abgelaufen wäre. Es gäbe aber noch zwei Fragen. Ein Schüler* fragt, ob das wirklich so passiert sei, worauf M. antwortet, dass solche Situationen leider jeden Tag passieren. Er* druckst ein wenig herum und meint, ob die Situation so zwischen „denen“ (die Schauspieler*) passiert sei. M. erklärt, dass es nicht zwischen den beiden so passiert sei, aber sie es von einer echten Situation übernommen hätten. Auch eine Schülerin* fragt noch einmal ob die Situationen in echt so waren. M. erklärt noch einmal, dass es Geschichten aus dem echten Leben sind. Sie* richtet dann ihr* Wort noch einmal an alle *(gewissermaßen als Schlusswort, während dem die Schüler*innen aufmerksam zuhören, keine Seitengespräche)*:

„Leider ist´s im echten Leben so, dass man nicht zurückspulen kann. Dinge passieren schnell. Was wir hier gemacht haben war, wir konnten ausprobieren, in die Köpfe schauen und andere Entscheidungen fällen und was ich euch mitgeben möchte, denkt an diese Momente, dass ihr nicht einfach reinschlagt oder sofort eine Reaktion macht, sondern einfach mal noch kurz überlegen, was könnte die Konsequenz sein, was passiert.

Ihr habt mega, mega viel Mut gehabt heute Nachmittag, ihr habt immer wieder „Stopp!“ gerufen und euch eingebracht und der Applaus, der gehört alleine euch, weil ihr einfach mega großartig seid! Viele, vielen Dank euch!“

Es folgt ein lauter, langanhaltender Applaus, der von M., den Schauspielenden, den anwesenden Lehrkräften und mir begonnen und dann auch von den Schüler*innen übernommen wird.

M. erklärt nun noch, dass sie* „die Leute aus ihren Rollen nehmen möchte.“ Es seien alles Schauspielerinnen und Schauspieler. Sie* spricht darüber, dass sie mit diesem Stück gemeinsam an Schulen gingen, „damit wir mit euch zusammen die Geschichten anschauen können, die wirklich passiert und nicht erfunden sind.“

„Wir wollen euch ermutigen, dass ihr immer wieder dranbleibt, nachfragt, den Mut habt eure Grenzen selber zu kennen und vor allem eure Gesundheit nicht so schnell aufs Spiel zu setzen.“

Sie* stellt die Schauspielenden mit ihren Realnamen vor, falls noch jemand sprechen oder sich austauschen möchte. Sie* wünscht einen schönen Nachmittag und bedankt sich noch einmal.

Es folgt ein letzter langer Applaus, der von der Musik untermalt wird, die auch schon zu Beginn des Stücks zu hören war. Viele der Schüler*innen gehen noch nach vorn und sprechen mit den Schauspielenden, oder machen zumindest einen kurzen Bogen bei ihnen vorbei und verabschieden sich. Es dauert circa vier Minuten, bis sich der Saal leert. In dieser Zeit unterhalten sich die Schüler*innen untereinander oder mit den Schauspielenden, lachen und rücken Stühle umher, um aufzustehen oder sich Platz zu schaffen. *Die Stimmung unter den meisten Schüler*innen scheint entspannt und gelöst zu sein.* Nachdem die Schüler*innen den Saal verlassen haben, unterhalten sich die Schauspielenden untereinander, wobei immer wieder langgezogenes Ausatmen zu hören ist.

<u>Ende, Reflexion, Abbau</u>

[Nachfolgend wurden Teile des Beobachtungsprotokolls gestrichen, um die Anonymität beteiligter Personen zu gewährleisten. Die gestrichenen Stellen waren nicht relevant für die Einzelfallanalysen.]

.

.

.

Ich gehe mit einem erleichterten, aber auch erschöpftem Gefühl zum Parkplatz. Ich spüre, dass ich so viel neue Eindrücke sammeln konnte, dass ich im Moment keine Kapazitäten mehr frei habe, um über diese nachzudenken. Ein Gefühl, sehr voll aber gleichzeitig auch leer zu sein. Ich steige ins Auto, atme durch, starte den Motor und denke, dass es ein sehr heißer Tag geworden ist.