



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zur (Un-)Möglichkeit von Widerstand gegen
Unterdrückung und Herrschaft.

Ein Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit
Ansätzen herrschaftsfreier Bildung.

Verfasserin

Maria Dalhoff

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

IDS Internationale Entwicklung

Betreuer:

Prof. DDr. Wolfgang Dietrich

Darum gibt es im Verhältnis zur Macht nicht den einen Ort der Großen Weigerung
– die Seele der Revolte, den Brennpunkt aller Rebellionen, das reine Gesetz des Revolutionärs.
Sondern es gibt einzelne Widerstände: mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane,
wilde, einsame, abgestimmte, kriecherische, gewalttätige, unversöhnliche,
kompromißbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände, die nur
im strategischen Feld der Machtbeziehungen existieren können.

Gabriel Kuhn¹

¹ Kuhn 2005: 118

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Perspektivbildung	7
1.2	Erkenntnisinteresse	12
1.3	Methode und Aufbau der Arbeit	13
1.4	State of Art	15
2	Das Theater der Unterdrückten	18
2.1	Grundlagen des Theaters der Unterdrückten	18
	EXKURS: Augusto Boals Theater der Unterdrückten und der befreiungspädagogische Einfluss Paulo Freires	22
2.2	Osmose, Metaxis, analoge Induktion – das theoretische Fundament	25
2.3	Methoden des Theaters der Unterdrückten	26
2.3.1	Bildertheater.....	26
2.3.2	Zeitungstheater	27
2.3.3	Forumtheater	27
2.3.4	Unsichtbares Theater.....	28
2.3.5	Legislatives Theater.....	28
2.3.6	Regenbogen der Wünsche	30
2.4	Die Rolle der Joker*innen.....	30
2.5	Konflikttransformation durch Kreativität.....	31
2.5.1	Konflikttransformation versus Konflikttranslation	31
	EXKURS: Kreativitätsforschung	32
2.5.2	Kreativität bei John Paul Lederach	34
2.5.3	Konflikttransformation durch das Theater der Unterdrückten	36
2.6	Vereinnahmung des Theaters der Unterdrückten durch die herrschenden Verhältnisse – ein Blick hinter die Kulissen	37
3	Herrschaftsfreie Bildung	43
3.1	Grundlagen herrschaftsfreier Bildung	43
3.2	Herrschaftsfreie Bildung versus anarchistische Pädagogik – eine terminologische Annäherung	46
3.3	Rezeptionsgeschichtlicher Hintergrund	46
3.4	Gemeinsame Merkmale der unterschiedlichen Ansätze.....	50
3.4.1	Freiheit – ein zentrales Anliegen.....	50
3.4.2	Anti-Etatismus	53
3.4.3	Antikapitalismus	56

4	Das Theater der Unterdrückten und herrschaftsfreie Bildung – ein Vergleich	60
4.1	Aspekte des Vergleichs.....	60
4.1.1	Erfahrungsbezogenheit	60
4.1.2	Patriarchatskritik.....	67
	EXKURS: Anarchafeminismus	77
4.1.3	Kreativität	80
4.1.4	Straffreiheit	85
4.1.5	Autonomie	89
4.1.6	Prozessorientiertheit.....	95
4.2	Resümee des Vergleichs	96
5	Zur (Un-)Möglichkeit von Widerstand – eine Betrachtung aus poststrukturalistischer Perspektive	100
5.1	Poststrukturalismus – eine historisch-politische Standortbestimmung.....	100
5.2	Macht als produktiv wirkende Kraft	101
5.3	Widerstand durch affirmative Träumereien	103
5.4	Eine Verortung des Theaters der Unterdrückten und herrschaftsfreier Ansätze	105
5.5	Resümee.....	109
6	Conclusio	111
7	Literatur	115

Anhang

Nachwort

Abstract (deutsche Version)

Abstract (englische Version)

Lebenslauf

1 Einleitung

1.1 Perspektivbildung

Plötzlich ist alles erlaubt. Experimentieren, Scheitern, Feiern...

Der Proberaum. Ein Labor. Wie ein luftleerer Raum, in dem alles von Neuem erlernt, aber auch verlernt werden kann. Die eigenen Grenzen spüren, die der Anderen wahrnehmen. Der Versuch, diese Grenzen nach und nach zu verschieben, über sie hinauszugehen oder hinauszuwachsen. Intensive Kommunikation, deren Schwerpunkt nicht zwangsläufig im Verbalen oder Verschriftlichten liegt. Mimik und Gestik sprechen lassen. Welche sind meine eingespielten Bewegungsmuster? Was erlaube ich mir? Und was verbiete ich mir – selbst im Spiel? Welche Assoziationen, Bilder, Gefühle kommen auf, wenn ich mich hinknie, die Hände nach oben gestreckt, einen leeren Blick in die Ferne gerichtet? Dieses unmittelbarere Erleben im Theaterspiel, wenn ich einem Gedankengang körperlich und stimmlich Ausdruck verleihe und mit Anderen spielerisch interagiere, improvisiere, steht meist in scharfem Kontrast zu der Arbeit, bei der ich mit geradem (oder doch schon krummem) Rücken vor Büchern und Bildschirm sitze und versuche, die Gedankenkonstrukte Anderer nachzuvollziehen oder selbst einige zu erschaffen, diese zu ordnen und strategisch darzulegen, warum etwas wie ausgedrückt und gedacht wird und zu reflektieren, warum etwas wie gewesen ist... Beides erachte ich als wichtig. Aber Letzteres wurde mir durch das Bildungssystem so intensiv abverlangt, dass ich eine gewisse Art von Befreiung darin erlebe, zu spielen – Theater zu spielen, ernsthaft zu spielen. Mit voller Konzentration und Kraft, wie ein Kind, das sich so zu versenken weiß, dass es ganze Welten erschafft. Diese Faszination der Intensität und des Rollentauschs ermöglicht es mir, Aspekte darzustellen, theatral zu verkörpern, die ich mir oft verwehrt habe oder immer noch verwehre. Grenzgänge. Und dann reißt das Eingegrenzte ein, nimmt sich Raum, erschreckt mich, überrascht mich oder erfreut mich.

Obwohl sich das alles nach gedankenfreiem, spontanem, ausgelassenem Tun anhört, muss ich mir eingestehen, dass ich das Theater für mich nur wieder gewinnen konnte, weil ich es nicht in einem *l'art pour l'art*-Kontext wieder gefunden habe, sondern in einem politisierten. Nach einer langen Phase des Desinteresses an der ‚hohen Kunst‘ des bürgerlichen Theaters, die ihre Begründung unter anderem in der Kritik an dem am Mainstream

orientierten, Konsum orientierten Leben gefunden hat, konnte ich einen Teil des Theaters durch das Theater der Unterdrückten für mich zurück gewinnen. *Reclaim the theatre! Reclaim the play! d.i.y. - do it yourself!*

Natürlich beschäftigt mich die Frage, wie ich lebe, leben will und welche Zugänge ich zu Menschen und Themen habe und haben möchte. Es ist eine merkwürdige Kombination von Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsausgerichtetheit, die mich grübeln lässt, wie ich mein Leben verbringe und verbringen werde und wo ich im ‚Hier und Jetzt‘ einen Schwerpunkt setzen will. Da mir momentan völlig klar ist, dass ich nicht oder nicht ausschließlich ein Dasein der Isolation vor Computern und Büchern fristen will, sehe ich in Theaterformen, wie sie im Theater der Unterdrückten Raum finden, eine wichtige Art der Auseinandersetzung, der Begegnung. Vor allem wenn diese die Möglichkeit bieten, Persönliches mit Gesellschaftskritik zu verbinden anstatt das Private strikt von Öffentlichem zu trennen. Verstärkend kommt hinzu, dass man nicht lesen, schreiben oder sich gewählt ausdrücken können muss, um Theater der Unterdrückten zu praktizieren. Es ist also keine Herangehensweise, die auf einen elitären Kreis von Menschen beschränkt ist.

Meine erste Berührung mit dem Theater der Unterdrückten war zufällig. Die ersten Semesterferien im Studium der *Internationalen Entwicklung* an der *Universität Wien* waren angebrochen, ohne dass ich Reisepläne hatte. Daher ging ich spontan auf den Vorschlag zweier Freundinnen ein, an einer Theaterwoche teilzunehmen, obwohl ich glaubte, dass Theater eigentlich nicht ‚mein Ding‘ sei. Unerwarteterweise beeindruckte und begeisterte mich dieses Seminar zu den Methoden des Theaters der Unterdrückten so sehr, dass ich im Anschluss daran an der Vorbereitung und Durchführung von mehreren Straßentheater-Aktionen teilnahm. Durch die Vertiefung in das theorielastige Studium verlor ich diese Form des Theaters allerdings aus den Augen, bis in dem von Birgit FRITZ² angebotenen Seminar *transcultural theatre work* meine Begeisterung wieder aufflammte. Mittlerweile bin ich seit einigen Jahren aktiv in die Geschehnisse des *Theaters der Unterdrückten Wien*³ involviert, beteilige mich an der Entwicklung und Aufführung von Stücken und konzipiere und leite diverse Workshops an.

Im Laufe der Auseinandersetzung mit verschiedenen gesellschaftspolitischen Themen

² Birgit Fritz arbeitet seit vielen Jahren in den unterschiedlichsten Kontexten mit den Methoden des Theaters der Unterdrückten und war maßgeblich an der Gründung des *Theaters der Unterdrückten Wien* beteiligt.

³ Vgl. TdU Wien o.J.

wurde mir meine Affinität zu bottom-up-Ansätzen bewusst. Dieses findet seine Begründung vornehmlich darin, dass ich mich während des Studiums im stark von Eurozentrismen, Sexismen und Rassismen geprägten *Elfenbeinturm der Wissenschaft* – sprich der Institution Universität – bewegt habe, gleichzeitig aber viel Zeit und Energie in Zusammenhängen verbracht habe, die den Fokus auf Selbstorganisation legen. Die Ursache meiner Begeisterung für das Theater der Unterdrückten liegt im künstlerisch-kreativen und spielerischen Umgang mit gesellschaftspolitischen Problemen sowie deren Kombination mit persönlichen Erfahrungen als bedeutender Beitrag zu Konfliktlösungsprozessen. Durch das Studium hatte ich das Gefühl, den Bezug zu Menschen zu verlieren, die sich aus verschiedensten Gründen nicht in diesem universitären Konstrukt oder aber ‚nur‘ an seinem Rande bewegen. Hinzu kam der Eindruck, dass ich durch die kopflastige und somit einseitige Herangehensweise an die Aufarbeitung wissenschaftlicher Probleme auch den Bezug zu mir selbst verlor. Diese Befindlichkeit konnte zum Teil durch mein Engagement im Rahmen des Theaters der Unterdrückten abgefedert werden. Da mir die Einstellung, Kunst den Künstler*innen⁴ und Politik den Politiker*innen zu überlassen, widerstrebt, habe ich mich – was den Aspekt der Expert*innenkritik betrifft – beim Theater der Unterdrückten gut aufgehoben gefühlt. Aktives sich Einbringen und Mitgestalten stellt das entscheidende Kriterium dar.

Es ist mir ein großes Anliegen, mir einen eigenen Zugang zum Theater der Unterdrückten zu erarbeiten, um es auf meine persönliche Art ausdrücken und weitergeben zu können. Trotz meiner Affinität zu diesem Methodenset möchte ich hier einen theoretisch-abstrakten Raum öffnen, in dem kritisches Hinterfragen möglich ist. Dies findet seine Begründung darin, dass durch die Konfrontation mit der Praxis neben der Begeisterung auch Zweifel aufgekommen sind. Diese Zweifel berühren unter anderem die Fragen nach der Sinnhaftigkeit eines kapitalismuskritischen Theaters – für dessen Vorführungen immer wieder auch hohe Eintrittspreise gezahlt werden müssen – nach der Dominanz der Rolle der Joker*innen⁵ sowie nach der Abgrenzung gegenüber freizeitpädagogischen Bestrebungen oder Selbsterfahrungsseminaren.

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse spielt auch mein familiärer Background eine Rolle. Da ich aus einer vom Lehrberuf geprägten Familie komme, waren und sind Themen wie

⁴ Ich habe mich für die Schreibweise mit Sternchen entschieden, da sie dem Geschlechtsdualismus von *Frau* und *Mann* absagt und so einer Vielfalt an Geschlechtern und (Trans-)Identitäten Raum eröffnet.

⁵ Als Joker*innen werden im Theater der Unterdrückten die Personen bezeichnet, die anleitende, koordinierende Funktionen übernehmen (vgl. Kapitel 2.4).

Schule, Bildung, Erziehung, Lernen und Lehren häufig Diskussionsgegenstand. Die alltäglichen Erfahrungen in Schule und Universität bestärkten meinen Eindruck, dass das Bildungssystem stark darauf ausgerichtet ist, Menschen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und aus ihnen effiziente und fremdbestimmte Arbeitnehmer*innen zu machen. Das Zusammenspiel dieser Erfahrungen führte dazu, dass für mich der Lehrberuf an einer staatlichen Institution nicht in Frage kommt, da hier meines Erachtens Dominanzen und Hierarchien weiter gegeben werden. Mittlerweile zähle ich aber dennoch in verschiedenen Bereichen – Klavier, Klettern, Umwelt- und Erlebnispädagogik, Yoga, Theater, Tutoriat am Institut der *Internationalen Entwicklung* – selbst zu den ‚Lehrenden‘. Aus diesem Grund ist es mir ein starkes Bedürfnis, diese Position sehr bewusst zu reflektieren.

Reflektionsgrundlagen und Versuche alternativer Umsetzungen von Lehr- und Lernprozessen fand ich in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung, die den Zugang der Menschen zu sich selbst in Kombination mit einer umfassenden Ablehnung von Herrschaftsmechanismen ins Zentrum rücken. Die Beschäftigung mit Vertreter*innen von Ansätzen herrschaftsfreier Bildung führte mich zu Anfang meiner Recherchen zu der Einschätzung, dass es viele Gemeinsamkeiten mit dem Theater der Unterdrückten gibt. Im Laufe der weiteren Auseinandersetzung mit diesem Thema kristallisierte sich allerdings heraus, dass diese Ansätze in einigen Aspekten umfassender als das Theater der Unterdrückten sein könnten. So kam der Wunsch auf, an dieser Stelle anzusetzen, um meine Praxis des Theaters der Unterdrückten entlang der Ansätze herrschaftsfreier Bildung bezüglich des Tradierens hierarchischer Muster in Lernsituationen zu sensibilisieren.

Mein Erkenntnisinteresse rührt also von Fragen her, die mich auf Grund zahlreicher konkreter Erfahrungen und praktischer Auseinandersetzungen mit dem Theater der Unterdrückten immer wieder beschäftigen. Im Wesentlichen gründen meine Bedenken auf der Annahme, dass Kritik und Widerstand im Allgemeinen und das Theater der Unterdrückten im Speziellen von den herrschenden Verhältnissen⁶ vereinnahmt werden und letztlich systemstabilisierend anstatt verändernd wirken könnten. Ich halte es für ein Theater, das

⁶ Unter dem Begriff der *herrschenden Verhältnisse* fasse ich die gegenwärtigen, dominanten Organisationsformen zusammen. Herrschende Verhältnisse ergeben sich meinem Verständnis nach aus der jeweiligen Perspektive. Demnach können sie beispielsweise aus zapatistischem Blickwinkel durchaus andere sein als aus queer-feministischer oder libertärer Perspektive. Sie erfahren auf Grund persönlicher Situiertheit unterschiedliche Wertigkeiten. Das Theater der Unterdrückten ermöglicht den jeweiligen Teilnehmenden, die ihnen als Unterdrückungserfahrung entgegenstehenden herrschenden Verhältnisse, theatral zu inszenieren, um ihnen besser entgegenwirken zu können. Bei Gabriel Kuhn ist eine Analyse dieser bestehenden Verhältnisse aus poststrukturalistischer Perspektive ausgeführt (Kuhn 2005: 114ff). Auch Wolfgang Dietrich und Jürgen Mümken beziehen sich mit diesem Begriff auf die jeweils gegenwärtigen, dominanten Formen von Organisation (Dietrich 2008: 290, Mümken 2009: 143).

den Anspruch hat, sich gegen Herrschaft und Fremdbestimmung zu wenden, von großer Wichtigkeit, die eigenen Ansätze kontinuierlich zu hinterfragen. Daher möchte ich in dieser Arbeit einen Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung vornehmen.

Da ich mich als forschende Person nicht als von der Forschung abgegrenzt, sondern als in den Erkenntnisprozess eingebettet betrachte, ist es mir wichtig, an den Anfang dieser Arbeit den Versuch einer Reflektion meiner Person zu stellen. Mittels der Perspektivbildung habe ich versucht, meinen Bezug – also den des ‚forschenden Subjekts‘ – zur behandelten Thematik einzufangen. Zu Gunsten einer intersubjektiven Kommunizierbarkeit, die meines Erachtens eine ablehnende Haltung gegenüber dem Anspruch der einzig richtigen Deutung der Welt – der allumfassenden, aperspektivischen Objektivität also – impliziert, sind die oben stehenden Überlegungen entstanden.⁷

Einleitend positioniere ich mich, indem ich meine Perspektive als die einer Weißen⁸, europäischen⁹ Frau¹⁰ mit Verwurzelung im sogenannten Bildungsbürger*innentum umschreibe. Dies soll verdeutlichen, dass ich in vielen Bereichen auf der Seite der Privilegierten stehe. Obwohl diese Zuschreibungen – meines Erachtens berechtigterweise – aus verschiedenen Perspektiven, wie beispielsweise aus denen der Queer Theorien¹¹, als überholt verstanden werden, werde ich im alltäglichen Leben fast ausschließlich in den genannten konventionellen Kategorien wahrgenommen, die somit auch zweifelsohne mein Leben und mein Verhalten prägen. Einerseits stellen diese Kategorien die Herrschaftsachsen dar, deren Verwischung und Auflösung mir ein Anliegen ist, andererseits bin ich mir bewusst, dass es eher zu ihrer Reproduktion als zur Auflösung beitragen würde, sie zu verschweigen. Aus dem zuletzt genannten Grund habe ich diese Kategorien hier benannt, um Prägung und Blickwinkel offen darzulegen und möglichst deutlich darauf hinzuweisen, dass dieser Arbeit keine vermeintliche Neutralität zu Grunde liegt beziehungsweise liegen kann.

⁷ Diese Gedanken werden in dem Methodenkapitel weiter ausgeführt und wissenschaftlich untermauert.

⁸ Die Großschreibung nehme ich vor, um auf den Konstruktionscharakter der Kategorien Weißsein beziehungsweise Schwarzsein hinzuweisen und diese nicht als Hautfarbe oder Identitätsposition zu verstehen. In Anlehnung an die critical whiteness studies benenne ich somit die unmarkierte Position des Weißen, um sie sichtbar zu machen.

⁹ Im Zuge der Auseinandersetzung mit postcolonial studies erachte ich es als notwendig auf die Hegemonie ‚westlicher‘ Nationen hinzuweisen.

¹⁰ In der gesellschaftlich anerkannten und eingeforderten Zuordnung in binäre Geschlechterkategorien bekomme ich die Markierung Frau zugeschrieben.

¹¹ Vgl. Jagose 2001

1.2 Erkenntnisinteresse

Der Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung ist für mich insofern von großem Interesse, als ich mir von der theoretischen Auseinandersetzung einen Synergieeffekt erhoffe: einerseits ist es für das Theater der Unterdrückten wichtig, sich nicht in aktivistischem Handeln zu verlieren, andererseits arbeite ich auf eine kritisch-reflektierte Perspektive bezüglich Lehr- und Lernsituationen hin. Im Speziellen bedeutet dies, dass ich eruieren möchte, ob Aspekte der sich selbst als herrschaftskritisch und antiautoritär verstehenden herrschaftsfreien Bildung das Theater der Unterdrückten befruchten könnten, um den herrschenden Verhältnissen verstärkt entgegen zu wirken. Die Einbettung des Vergleichs in einen größeren, (politik-)wissenschaftlichen Kontext lege ich in den Hypothesen an. Die Reflexion der (Un-)Möglichkeit von Widerstand auf dem Hintergrund poststrukturalistischer Perspektiven soll dies gewährleisten und die beiden Bereiche mit theoretischen Denkrichtungen des Poststrukturalismus abgleichen.

Meine **Forschungsfrage** lautet:

Kann das Theater der Unterdrückten durch Integration von Aspekten herrschaftsfreier Bildung den herrschenden Verhältnissen verstärkt entgegenwirken?

Um diese Frage beantworten zu können, werde ich im Rahmen dieser Arbeit folgende **Hypothesen** überprüfen und entweder verifizieren oder falsifizieren:

1. Hypothese

Das Theater der Unterdrückten ist als Ausdruck von Kritik am bestehenden System und als Widerstandsform gegen Vereinnahmung durch die herrschenden Verhältnisse nicht geschützt. Es geht weniger umfassend an die Analyse von Herrschaftsstrukturen heran als dies in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung geschieht.

2. Hypothese

Das Theater der Unterdrückten kann durch die Integration von Aspekten herrschaftsfreier Bildung sein Profil schärfen und somit der Vereinnahmung durch die herrschenden Verhältnisse verstärkt entgegen wirken. Es selbst stellt wiederum für die Praxis herrschaftsfreier Bildung ebenfalls eine gute Ergänzung dar. Beide Bereiche können sich daher wechselseitig befruchten.

3. Hypothese

Vor dem Hintergrund des poststrukturalistischen Verständnisses von Widerstand ist die Symbiose aus dem Theater der Unterdrückten und Ansätzen herrschaftsfreier Bildung nicht ausreichend. Beide zu untersuchenden Bereiche sind von einem strukturalistischen Herrschafts- und Unterdrückungsverständnis geprägt und beziehen somit den produktiven Charakter von Macht nicht grundlegend mit ein. Die Ergänzung des Theaters der Unterdrückten durch poststrukturalistische Elemente kann dazu beitragen, herrschenden Verhältnissen verstärkt entgegen zu wirken.

1.3 Methode und Aufbau der Arbeit

In der Perspektivbildung ist bereits zum Ausdruck gekommen, dass ich einem positivistischen Wissenschaftsverständnis kritisch gegenüber stehe. Die durch anti-positivistische Wissenschaftstheorie unterstrichene Bedeutung der Verortung von Wissensgenerierung sehe ich als obligatorisch an. Damit gehe ich bewusst einen Schritt auf die feministische Forderung zu, das Persönliche hinter wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse „in eine zentrale analytische Position zu rücken“ (SINGER 2004: 257). Aperspektivischer Objektivität setze ich einen Objektivitätsbegriff entgegen, der sich auf die *Situietheit von Wissen*¹² bezieht (SINGER 2004: 264).¹³ Gesellschaftliche Verhältnisse und Geschichtlichkeit mitzudenken und den Versuch der Offenlegung der Sozialisation des Denkens in das Verständnis von Wissenschaftlichkeit einfließen zu lassen, wird von feministischer Seite – meines Erachtens nach berechtigterweise – gewünscht (SINGER 2004: 258). In Anlehnung an Singers Ausführungen verstehe ich Wissenschaften als „geprägt durch die Machtverhältnisse ihrer ProduzentInnen“ (SINGER 2004: 258).

Die eigenen Privilegien zu reflektieren bekommt eine ähnliche Dringlichkeit wie die ebenfalls durch feministische Wissenschaftskritik motivierte Wertschätzung von Erfahrung (SINGER 2004: 260, 263). Dem komme ich in dieser Arbeit durch die Einflechtung postmodern-inspirierter Elemente wie Empfindungen und Erfahrungen nach. Einerseits ist die Perspektivbildung als Versuch einer Verortung meiner Perspektive und Offenlegung meiner Privilegien zu verstehen. Andererseits fußt die Forschungsfrage auf einem Fundament von

¹² Der Begriff des *situierten Wissens* wurde von Donna Haraway und Sandra Harding eingeführt. Für sie ist er der Inbegriff eines feministisch geprägten Objektivitätsbegriffs. (Singer 2004: 258, 264)

¹³ Auch Novy ist davon überzeugt, „dass all unser Beobachten *interpretations-imprägniert* ist, d.h. durchtränkt von Interpretationen: Es gibt die uns umgebenden Dinge nur als interpretierte Dinge.“ (Novy 2005: 27) Somit widerspricht er einem allumfassenden Objektivitätsbegriffs.

Erfahrungen in Kombination mit theoretischen Auseinandersetzungen.

Zentral für mein Wissenschaftsverständnis ist ebenfalls die Wahl der kumulativ-zirkulären Arbeitsweise. Darunter verstehe ich in Anlehnung an Andreas NOVY einen Forschungsprozess, der sich durch die Ablehnung von linear generiertem Erkenntnisgewinn auszeichnet. „Forschen durchläuft eine Kreisbewegung, kehrt aber nicht zum Ausgangspunkt zurück, sondern die Erkenntnis schreitet spiralenförmig voran.“ (NOVY 2005: 26) Mein Forschungsprozess zeichnete sich einerseits durch längere Pausen aus, da ich unter anderem an Workshops zum Theater der Unterdrückten teilgenommen beziehungsweise auch einige längere Workshops gejoint habe. Außerdem wurde ich von Iver OHM in die Lehrveranstaltung *Raumtheorien und Vermittlungsstrategien. Über Vermittlungsräume, Machtstrukturen und Wissenshierarchien in Art & Science Exhibitions*¹⁴ der Universität für Angewandte Kunst Wien eingeladen, um eine Einheit zum Thema ‚Ansätze herrschaftsfreier Bildung‘ zu gestalten. So konnte ich einige meiner Ideen in größerem Rahmen diskutieren und die daraus resultierenden Erfahrungen in die Arbeit einflechten. Andererseits machte sich die kumulativ-zirkuläre Arbeitsweise im Schreibprozess dadurch bemerkbar, dass das Generieren der Ausgangsfrage ein längerer Prozess war. Sie hat sich im Laufe der Recherchen und des Vergleichs jedoch nicht mehr verändert. Allerdings konnte die Wahl der Aspekte erst zu einem relativ späten Zeitpunkt abgeschlossen werden. Immer wieder habe ich das Einbeziehen eines Aspekts vorbereitet, mich unentschieden und aussortiert. Die Hypothesen habe ich im Zuge der fortschreitenden Recherchen modifiziert. Anstatt ein neues, theoretisches Gebäude entwickeln zu wollen, das einen universellen Gültigkeitsanspruch erhebt, möchte ich die Erkenntnisse aus diesem Arbeitsprozess als mögliche Ansatzpunkte zum Weiterdenken und als Anknüpfungspunkte zum Weiterentwickeln des Theaters der Unterdrückten anbieten.¹⁵

Im Mittelpunkt des methodischen Vorgehens steht eine vergleichende Strukturierung. Mittels Literaturrecherche wird das Theater der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung verglichen. Diese Kontrastierung soll eine kritische Überprüfung des Theaters der Unterdrückten anhand konkreter Aspekte ermöglichen und zu komparativen Aussagen führen. Besonders zu berücksichtigen ist meines Erachtens, dass es weder *das* Theater der

¹⁴ Vgl. Universität für Angewandte Kunst Wien o.J.

¹⁵ Der Anspruch an eine universelle Gültigkeit wäre auch von daher absurd, als dass alle von mir untersuchten Themengebiete – das Theater der Unterdrückten, Ansätze herrschaftsfreier Bildung und poststrukturalistische Theorienbildung – in eben diesem Anspruch Unterdrückungs- und/oder Herrschaftsmechanismen beziehungsweise Technologien der Macht wahrnehmen und ihn aus diesen Gründen ablehnen.

Unterdrückten noch *die* herrschaftsfreie Bildung gibt und das Dargestellte keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben kann. Das verwendete Material basiert demnach auf einer Auswahl. Die Perspektivbildung soll transparent machen, welche Faktoren diese Auswahl beeinflusst haben.

In einem ersten Schritt stelle ich die Grundlagen des Theaters der Unterdrückten (Kap. 2) und der Ansätze herrschaftsfreier Bildung (Kap. 3) deskriptiv dar. Da mir zu Beginn der Recherche das Theater der Unterdrückten im Gegensatz zu Ansätzen herrschaftsfreier Bildung bereits vertraut war und es mir in erster Linie auch um eine Bereicherung von diesem geht, stellt es die Basis für die Auswahl der zu vergleichenden Aspekte dar. Diese sind im Kapitel zu den Grundlagen des Theaters der Unterdrückten durch Hervorhebungen gekennzeichnet.¹⁶ Unter den Aspekten verstehe ich grundlegende Elemente, die Charakterstrukturierende Eigenschaften aufweisen. Ich begreife die Aspekte nicht als voneinander abgetrennt, sondern als ineinander übergreifend, sich teilweise bedingend und ergänzend. In einem weiteren Schritt folgt die vergleichende Gegenüberstellung der ausgewählten Aspekte (Kap. 4). Auf das Fazit des Vergleichs und die hier eingeschlossene Stellungnahme bezüglich der ersten beiden Hypothesen folgt die Reflexion der (Un-)Möglichkeit von Widerstand auf dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorienbildung. Die dem Theater der Unterdrückten und den Ansätzen herrschaftsfreier Bildung zu Grunde liegenden Machtbegriffe werden aus poststrukturalistischer Perspektive beleuchtet (Kap. 5). In einer abschließenden Zusammenfassung wird die dritte Hypothese falsifiziert beziehungsweise verifiziert und die Forschungsfrage beantwortet. Außerdem werden mögliche Auswirkungen der theoretischen Auseinandersetzungen auf praktische Teilbereiche des Theaters der Unterdrückten festgehalten (Kap. 6).

1.4 State of Art

Transdisziplinäres Vorgehen ist in der Forschungsfrage angelegt. Ich beschränke mich demnach nicht auf das Sichten von Material nur einer einzigen wissenschaftlichen Disziplin, sondern bewege mich in unterschiedlichen Themengebieten, deren Zusammenführung mir vor dem Hintergrund der Fragestellung ein Anliegen ist. Informationen entnehme ich unter anderem den wissenschaftlichen Disziplinen der Entwicklungsforschung, Theaterwissen-

¹⁶ Die ausgewählten Aspekte sind ‚fett‘ markiert und mit einer Fußnote versehen, die auf das jeweilige Kapitel des Vergleichs hinweist.

schaft, Politikwissenschaft, Bildungswissenschaft und der Friedensforschung.

Die Literaturliste zu Themen rund um das Theater der Unterdrückten ist lang. Auffällig ist, dass in allen mir bekannten Fällen der theoretische Überbau auf die praktische Realisierung folgt und nicht umgekehrt. Obwohl das Theater der Unterdrückten weltweit verbreitet ist, spielen die schriftlichen Darlegungen von Augusto BOAL nach wie vor eine herausragende Rolle. Theoretische Auseinandersetzungen um das Theater der Unterdrückten ranken sich fast ausschließlich um das von ihm herausgegebene Schriftenmaterial. Auch mein Fokus liegt auf den von BOAL erarbeiteten Grundlagen. Vor allem beziehe ich mich auf das Standardwerk *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* (BOAL 1989). In seinen Werken schlägt sich seine kommunistisch-marxistische Prägung nieder.¹⁷ Über Primärliteratur hinaus ziehe ich aktuelles Material, wie das von Anne DIRNSTORFER oder Till BAUMANN, heran. Als aus dem Theater der Unterdrückten hervorgegangene Fortschreibung theatraler, emanzipatorischer Ausdrucksformen bekommt das von David DIAMOND entwickelte *Theatre for Living* einen besonderen Stellenwert.

Mir ist bewusst, dass ich mit dem Bereich *Herrschaftsfreie Bildung* eine Thematik ausgewählt habe, die – im Gegensatz zum Theater der Unterdrückten – in ‚westlichen Industrienationen‘ verwurzelt ist. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die vorliegende Literatur von Euro-Zentrismen geprägt ist. Das Thema impliziert eine Literatúrauswahl, die sich deutlich auf anarchistisch inspirierte Texte bezieht. Den durch den Poststrukturalismus aufgekommenen Postanarchismen¹⁸ schenke ich weniger Beachtung als der klassisch-anarchistischen Literatur, da auf postanarchistischer Grundlage bisher keine bildungsrelevanten Ansätze entwickelt wurden. Obwohl Ansätze herrschaftsfreier Bildung mittlerweile auf eine mehrere Jahrhunderte lange Geschichte zurückblicken, ist ihre Rezeption sehr eingeschränkt. Dies schlägt sich auf den Zugang zur entsprechenden Literatur und deren Bandbreite nieder.¹⁹

Da im Fokus meiner Betrachtungen der Überblick über die bisherige Auseinandersetzung mit herrschaftsfreier Bildung steht, beziehe ich mich in erster Linie auf Sekundärliteratur. Für den deutschsprachigen Raum ist eine überblicksartige, systematische Aufarbeitung dieser Thematik auf Ulrich KLEMM zurück zu führen. KLEMM stellt einen meiner Hauptbezugspunkte dar, da er sich in zahlreichen Werken auf anarchistische Denker*innen

¹⁷ Diese Prägung wird im Laufe dieser Arbeit thematisiert und findet aus diesem Grund hier keine weitere Berücksichtigung.

¹⁸ Vgl. Mümken 2009

¹⁹ Vgl. Kapitel 3.3

bezieht, die sich mit bildungspolitischen Fragen beschäftigten. Hans-Ulrich GRUNDER – ebenso wie KLEMM als Hochschulprofessor im Bildungssystem tätig – widmet sich schwerpunktmäßig den Untersuchungen zu Praxisbeispielen herrschaftsfreier Bildung. Seine Ergebnisse sind somit eine gute Ergänzung zu dem hauptsächlich theoretischen Blickwinkel von Klemm. Judith SUISSA beleuchtet den US-amerikanischen Kontext. Sie bereichert die Auseinandersetzung mit ihrer philosophischen Betrachtung zur Sinnhaftigkeit anarchistischer Bildungsansätze.

Zur Erarbeitung der Grundlagen poststrukturalistischer Theorienbildung ziehe ich die von KUHN ausgearbeitete *Einführung in die politische Philosophie des Poststrukturalismus* (KUHN 2005) heran. In Ergänzung zu seinem systematischen Überblick, der einen guten Einstieg in die umfangreichen Auseinandersetzungen poststrukturalistischer Werke gibt, bediene ich mich der von Michel FOUCAULT zur Verfügung gestellten *Werkzeugkiste* von Theorien.²⁰ Die von FOUCAULT angestellten Überlegungen zur Differenzierung zwischen Macht und Herrschaft sprengen den strukturalistisch geprägten Bezugsrahmen und tragen wesentliche Elemente zur Vertiefung des Widerstandsverständnisses bei, die hinsichtlich der Forschungsfrage dieser Arbeit wertvoll sind.

Grundsätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass die von mir rezipierte Literatur den Sprachhorizont von auf Deutsch, Englisch und Spanisch verfassten beziehungsweise in diese Sprachen übersetzten Texten nicht überschreitet. Meine Wissensgenerierung kommt demnach durch ein verhältnismäßig enges Spektrum an Literatur zustande.

Der Versuch, verstärkt Literatur von Frauen* zu rezipieren, ist gescheitert. Trotz intensiver Recherche musste ich vor allem auf Autoren zurückgreifen, da weniger als die Hälfte der von mir verwendeten Literatur von Frauen* verfasst wurde. Meine Hauptbezugswerke sind – mit einer Ausnahme – von Männern* geschrieben. Wenig überraschend ist in diesem Zusammenhang aber, dass für die Thematik der Patriarchatskritik die von Frauen* verfasste Literatur die wichtigsten Referenzpunkte bietet.

²⁰ Vgl. Mümken 2009: 144

2 Das Theater der Unterdrückten

Das Theater der Unterdrückten stellt einen Pool von Methoden dar, die zum Ziel haben, asymmetrische, unterdrückerische Beziehungen zu thematisieren und sich konstruktiv gegen sie zu wenden. Verhaltensweisen und auch Strukturen werden nicht als abgeschlossen, sondern als wandel- und formbar betrachtet: „Erkennen heißt verändern: die persönliche, verinnerlichte Unterdrückung erkennen, die allgemeine Unterdrückung erkennen, heißt, konkretes Handeln zur Veränderung der Realität einüben, heißt, die Realität verändern, und genau das ist das Ziel des Theaters der Unterdrückten.“ (BOAL 1989: 261) Das Theater der Unterdrückten hat den Anspruch antiautoritär zu sein, keine Vorgaben bezüglich Konfliktbewältigungsstrategien zu machen, sondern „eine Chance [zu bieten], Mittel und Wege zu studieren.“ (BOAL 1989: 58) Mittlerweile wird es als Instrument der Konflikttransformation in mehr als 50 Ländern eingesetzt (BAUMANN 2006: 5). Es verkörpert kein abgeschlossenes Methodenset, sondern wird als Jahrzehnte langes „work-in-progress par excellence“ (BAUMANN 2006: 5) verstanden. Über die ständige Weiterentwicklung besteht meiner Erfahrung nach bei den Praktizierenden ein Konsens, da sich auch die Formen der Unterdrückung ständig modifizieren.

Synonym für das aus einer kapitalismuskritischen Ausrichtung kommende Theatermethodenset wird teilweise der Ausdruck *Theater der Befreiung* verwendet (BOAL 1989: 68)²¹. Das Erlangen von Freiheit stellt eine grundlegende Motivation für das Theater der Unterdrückten dar.²² „Die Unterdrückten müssen zu Wort kommen. Nur sie selbst können ihre Unterdrückung zeigen. Sie müssen ihre eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen.“ (BOAL 1989: 68)

2.1 Grundlagen des Theaters der Unterdrückten

Zwei Grundsätze prägen das Theater der Unterdrückten wesentlich. Einerseits stellt das Er-

²¹ Beispielsweise verwendet Haug diesen Ausdruck unter anderem im Titel seines Werks: „Das spielt (k)eine Rolle! Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe“ (Haug 2005).

²² Vgl. Exkurs Augusto Boals Theater der Unterdrückten und der befreiungspädagogische Einfluss Paulo Freires

möglichen von dialogischer Kommunikation einen bedeutenden Bestandteil dar, andererseits wird versucht, vorbereitend auf Kommendes zu wirken, indem der Fokus nicht auf dem Nachspielen von Vergangenen, sondern auf dem Erspielen der Zukunft liegt. (BOAL 1989: 68f)

Monologische, antidialogische Realität wird – auch im Theater – gleichgesetzt mit Unterdrückung. Dialog wird doppelt ins Zentrum gerückt, da in ihm die Möglichkeit gesehen wird, die Stimme zu erheben und somit durch Partizipation zum Subjekt²³ zu werden. (BAUMANN 2006: 7f) Auf der einen Seite werden in der Praxis keine Vorgaben bezüglich der zu behandelnden Themen gemacht. Denn wie es sich mit der Einstellung zu Szenen und Bildern verhält, so verhält es sich auch mit der Einstellung zu Themen: „[d]ie fertigen Bilder sind die Bilder der Herrschenden.“ (BOAL 1989: 66) Die Themenfindung läuft über eine intensive theatrale und verbale Auseinandersetzung mit persönlichen Unterdrückungserfahrungen ab. Ohne das mit theatralen Mitteln Dargestellte als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ abzustempeln – also mit der Gewissheit von Urteils- und **Straffreiheit**²⁴ –, können sich die Beteiligten auf diese Weise austauschen, ihre Eindrücke visualisieren und aus einer ins Private gedrängten Unterdrückung eine kollektive, prozessorientierte Auseinandersetzung gestalten (BOAL 1989: 53f, BOAL 1999: 51, DIRNSTORFER 2006a: 25).²⁵ Zur Bedeutung von **Prozessorientiertheit**²⁶ äußert sich auch David DIAMOND, der das Theater der Unterdrückten weiterentwickelte²⁷, entschieden: „Art is process, not product, although I will suggest that art often is regarded as product because it suits our consumer society.“ (DIAMOND 2007: 72) Die Einbeziehung der Beteiligten endet aber nicht bei der Themenfindung innerhalb einer agierenden (Theater-)Gruppe. Darüber hinausgehend charakterisiert das Theater der Unterdrückten auf der anderen Seite die „Verbindung zwischen Lebensrealitäten des

²³ Boal bezieht sich in seinen Darstellungen stark auf das Subjekt-Objekt-Verhältnis, das es zu überwinden gelte. Unter anderem eröffnet eines seiner Bücher mit der Nennung verschiedener Ausprägungen dieses Verhältnisses und nennt in diesem Zusammenhang beispielsweise die Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen (Boal 1989: 7f). Auch in einem späteren Werk bezieht er seine Ausführungen auf die Subjekt-Objekt-Beziehung (Boal 1999: 49). Boal lehnt sich in diesem Punkt an Paulo Freire an, der dieses Verhältnis – von Marx abgeleitet – in seine Bildungsvorstellungen integriert hat (Ried 2007: 38f).

²⁴ Siehe Kapitel 4.1.4

²⁵ Dies drückt sich meines Erachtens in der Praxis in zahlreichen Details aus, da insgesamt viel Wert auf Austausch, Vertrauensaufbau und Miteinander gelegt wird. Die Literatur von Boal weist vor allem zwei Beschreibungen auf, in denen dies zentral ist: einerseits im Bildertheater (Boal 1989: 53f, siehe unten) und andererseits in der Osmose und in der analogen Induktion (Boal 1999: 51, siehe unten). Anne Dirnstorfer weist darauf hin, dass eine der wesentlichen Motivationen für Forumtheater darin besteht, „soziale Konflikte nicht als individuelle Herausforderung und Belastung zu betrachten, sondern sie in die Gesellschaft zu tragen und gemeinsam zu bearbeiten.“ (Dirnstorfer 2006a: 25)

²⁶ Siehe Kapitel 4.1.6

²⁷ Vgl. Kapitel 5.4. Diamond war einer der Initiator*innen des kanadischen Headlines Theatre (Headlines Theatre o.J.).

Publikums und den theatralisierten Lebensrealitäten der DarstellerInnen auf der Bühne“ (BAUMANN 2006: 19). Handelt es sich um ein *Forumtheaterstück*²⁸ wird dieses nach Themenfindung und Aufbereitung der Thematik unter Beteiligung der Mitwirkenden dem Publikum in einem ersten Schritt ebenso präsentiert wie in konventionellem Theater. Die konkrete Forderung nach der Aufhebung der Unterscheidung zwischen Zuschauenden und Schauspielenden versucht eine Möglichkeit zu bieten, aus der passiven Rolle eines ‚Objekts‘ zum ‚Subjekt‘ der Handlung werden zu können, sich in einem sicheren Rahmen aus vorgegebenen beziehungsweise internalisierten Rollen emanzipieren zu können. Aus den sich im konventionellen Theater normalerweise berieseln lassenden Zuschauer*innen werden *Zuschauspieler*innen*, die sich in das theatrale Geschehen einmischen. (BAUMANN 2006: 9, BOAL 1989: 66) „Der Zuschauer ermächtigt keine Figur mehr, für ihn zu denken noch zu handeln. Der Zuschauer befreit sich: er denkt und handelt selbst.“ (BOAL 1989: 66) Ziel dieses Prozesses ist es, im Alltag in ähnlichen Situationen äußere und auch innere Unterdrückung zu erkennen und folglich zu verändern, sich couragiert zu verhalten. Das Motto lautet: „Es gilt, den aufrührerischen, revolutionären, verändernden Impetus, den jeder Unterdrückte in sich spürt, zu stärken, statt ihn auszuschalten.“ (BOAL 1989: 98) Auch in der aktuellen Grundsatzerklärung der internationalen Organisation des Theaters der Unterdrückten (*International Theatre of the Oppressed Organisation* - ITO), als dessen Vorsitzender BOAL bis 2009 fungierte, wird die Bedeutung von dialogischem Agieren hervorgehoben und sogar als Hauptanliegen bezeichnet (ITO o.J.).²⁹

Der zweite Grundsatz des Theaters der Unterdrückten beinhaltet eine zeitliche Dimension. Die Loslösung von der theatralen Nachempfindung von Vergangenen spielt eine tragende Rolle und ist abgrenzendes Moment konventionellem Theater gegenüber. „Das Theater der Unterdrückten präsentiert keine Bilder aus der Vergangenheit, sondern erstellt Handlungsmodelle für die Zukunft.“ (BOAL 1989: 69) Es solle grundsätzlich mitgedacht werden, dass auf der Bühne konkrete Ereignisse zu sehen sind, die in der Realität dementsprechend geschehen können (BOAL 1989: 69). **Erfahrungsbezogenes Lernen**³⁰

²⁸ Siehe Kapitel 2.3.3

²⁹ Punkt 11 der Grundsatzerklärung definiert Dialog „as to freely exchange with others, as a person and as a group, to participate in human society as equal, to respect differences and to be respected.“ In dem darauf folgenden Punkt wird festgehalten: „The Theatre of the Oppressed is based upon the principle that all human relationships should be of a dialogic nature [...]. In reality, all dialogues have the tendency to become monologues, which creates the relationship oppressors - oppressed. Acknowledging this reality, the main principle of Theatre of the Oppressed is to help restore dialogue among human beings.“ (ITO o.J.)

³⁰ Siehe Kapitel 4.1.1

mittels Theaterformen des Theaters der Unterdrückten wird ausschlaggebend. Allerdings finde die Erfahrung anders als bei Brecht nicht auf der Bewusstseins-ebene, sondern auf der Handlungsebene statt (BOAL 1989: 66). „Auch wenn Theater selbst nicht revolutionär ist, diese Theaterformen sind ohne Zweifel eine Probe zur Revolution. Gehandelt wird in der Fiktion, aber die Erfahrung ist konkret.“ (BOAL 1989: 58) Die Überlegung, dass ausschließlich kognitive Annäherung an Themen nicht unmittelbar zum Verlernen von Verhaltensmustern beitrüge, liegt dieser Einstellung zu Grunde.³¹ Es geht um „die gemeinsame Erfahrung der Verhandlungbarkeit einer sozialen Ordnung, die durch die Spiegelung sozialer Realität auf der Bühne erleichtert wird.“ (DIRNSTORFER 2006a: 127) Und es geht darum, sich mittels Theater auf körperlicher und rationaler Ebene ‚freizuspielen‘. Damit Erfahrungen durch das Theater der Unterdrückten nicht in vorgegebene Bahnen gelenkt werden, werden Aufführungen als Experimente verstanden, „von denen man zwar weiß, wie sie beginnen, aber nicht, wie sie enden, denn der Zuschauer ist frei von seinen Fesseln, agiert selbst und wird schließlich zum Hauptdarsteller.“ (BOAL 1989: 58f) Diese prozessorientierte Herangehensweise gewährleiste, dass sich die vom Theater der Unterdrückten verwendeten Theatermethoden an den **Bedürfnissen**³² der Menschen orientieren und trotz ernster Themen Spaß machen (BOAL 1989: 58f).³³

Abgesehen von diesen beiden Grundsätzen spielt meiner Erfahrung nach ein weiterer Aspekt eine wesentliche Rolle. Das Theater der Unterdrückten lebt von der **Öffnung eines geschützten Raums**.³⁴ Es geht nicht darum zu belehren oder zu beurteilen, sondern um das Angebot der Möglichkeit, nach eigenen Vorstellungen lernen zu können. Erfahrene Unterdrückung mit Unterstützung anderer Beteiligter thematisieren zu können und sich durch das Zulassen von **Kreativität**³⁵ aus vorgefertigten Mustern befreien zu können stellt eine Besonderheit dar. Diese Öffnung eines geschützten, straffreien Raums beziehe ich vor allem auf geschlossene Gruppenprozesse, die mit Theaterformen des Theaters der Unterdrückten arbeiten. Ein geschützter Raum ist allerdings nicht als unabdingbare Voraussetzung für Kreativität zu verstehen, wie am Beispiel von *Forumtheaterstücken* deutlich wird, die auch vor großem Publikum – häufig sogar auf offener Strasse – gespielt werden.³⁶

³¹ Dies findet in der Hypothese der *Metaxis* eine theoretische Entsprechung (vgl. Kapitel 2.2).

³² Siehe Kapitel 4.1.5

³³ Vgl. Dirnstorfer 2006a: 23

³⁴ Siehe Kapitel 4.1.4

³⁵ Siehe Kapitel 4.1.3

³⁶ Allerdings habe ich schon oft erlebt, dass sich hier weniger selbstbewusste Personen den Raum zum Improvisieren nicht nehmen, sondern ihn durch Zurückhaltung schnelleren, selbstbewussteren

BOAL beschreibt Theater als eine mögliche Form des Wissenserwerbs (BOAL 1999: 30). Dem ästhetischen Raum als Setting für theatrales Handeln schreibt er Eigenschaften zu, „die den Prozess des Lernens durch Erfahrung stimulieren.“ (BOAL 1999: 30) Außerdem stellt er fest, dass ästhetische Räume durch ihre Formbarkeit Kreativität fördern (BOAL 1999: 31). Theaterformen des Theaters der Unterdrückten stützen sich laut BOAL auf das kreative Potential von Menschen, um durch die Konfrontation von Unterdrückung zu deren Veränderung beziehungsweise Bekämpfung beizutragen (BOAL 1989: 69).³⁷

EXKURS: Augusto Boals Theater der Unterdrückten und der befreiungspädagogische Einfluss Paulo Freires

Augusto BOAL ist der Begründer des Theaters der Unterdrückten. Im Anschluss an sein Studium der Chemie und Theaterwissenschaft, für das er Rio de Janeiro verließ und nach New York zog, übernahm er nach seiner Rückkehr nach Brasilien bis 1971 die Leitung des *Teatro de Arena* in Sao Paulo. Abseits des konventionellen, stark europäisch angehauchten Theaters, das Brasiliens Theaterhäuser dominierte, thematisierte das *Teatro de Arena* im Rahmen der im gesamten Land erstarkenden Volksbewegung gesellschaftliche Missstände und emanzipatorische Möglichkeiten (BAUMANN 2006: 2f). Die von revolutionärem Charakter geprägten Stücke des *Teatro de Arena* wurden – bis zu dem erfolgreichen Militärputsch von 1964 – der Bevölkerung von reisenden Theatergruppen dargeboten. Auf Grund zunehmender Zensur war es den Aktivist*innen des Volkstheaters nicht länger möglich, mit ihren problematisierenden, alltagsbezogenen Stücken an marginalisierte Bevölkerungsgruppen heranzutreten. 1971 gipfelte die Repression in der Verhaftung und Folterung BOALS (BAUMANN 2006: 3f). Durch internationalen Druck wieder auf freiem Fuß, floh er ins argentinische Exil. Als sich auch dort die Lage zuspitzte, wanderte er 1976 nach Europa aus. Anfangs arbeitete er als Gastprofessor in Lissabon, wo er die Leitung einer Theatergruppe übernahm. Ab 1978 lebte er in Paris. Hier konzentrierte er sich einerseits auf die Ausbildung von Schauspieler*innen und andererseits auf zahlreiche Projekte, die seine Methode betrafen (BOAL 1989). BOAL, so BAUMANN, sehe nicht in der Kreation neuer Methoden den Schwerpunkt seines Werkes, sondern vielmehr in der systematischen Sammlung aller gegen Unterdrückung gerichteten theatralen Ausdrucksformen (BAUMANN 2006: 5). Im Laufe der Jahre entstanden im Rahmen des Theaters der Unterdrückten viele verschie-

Anwesenden überlassen beziehungsweise von diesen schneller genommen wird. In geschlossenen Gruppen ergab sich schon oft eine andere, unterstützendere Dynamik.

³⁷ Vgl. Boal 1989: 29

dene Theaterformen: „Es sind Übungen zur Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Raumerfahrung, es sind Orientierungs- und Koordinationsspiele, Gruppenintegrationsübungen, Improvisationsspiele, soziales Rollenspiel und schauspielerisches Erarbeiten von Rollen.“ (BOAL 1989: 172)

BOAL kehrte nach Brasilien zurück. Von 1992 bis 1996 war er als *vereador*³⁸ im städtischen Kunst- und Kulturbereich von Rio de Janeiro tätig. In diesen Zeitraum fällt sowohl die Entwicklung des *Legislativen Theaters*³⁹ (BAUMANN 2006: 36f) als auch die Auszeichnung des Theaters der Unterdrückten als *Method of Social Change* von der UNESCO.⁴⁰ Mit dem Ziel, die von ihm zusammen getragenen und entwickelten Methoden im Kontext von Konflikttransformation und Theaterpädagogik zu erweitern und bekannt zu machen, reiste Augusto BOAL bis zu seinem Tod im Frühjahr 2009 rund um den Globus.

In der von BOAL verfassten Literatur ist meist nur zwischen den Zeilen zu erkennen, auf welche Denkschulen oder Anstöße er sich bezieht.⁴¹ Stefan RIED führt BOALS direkte und indirekte Bezugspunkte detailliert aus (RIED 2007: 28ff).⁴² Ich werde an dieser Stelle allerdings ausschließlich auf Paulo FREIRES Bedeutung für das Theater der Unterdrückten eingehen, da er einerseits für BOAL und dessen Ideen des Theaters der Unterdrückten eine vorbildhafte Vaterfigur darstellte⁴³ und andererseits das von FREIRE geprägte Freiheitsverständnis des Theaters der Unterdrückten für den Vergleich mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung eine Rolle spielt.⁴⁴

Die Namensgebung für die Sammlung von Spielen und die Entwicklung von Übungen durch BOAL lässt Rückschlüsse auf diesen maßgeblichen Einfluss zu. Die Bezeichnung *Theater der Unterdrückten* ist an den von FREIRE entwickelten befreiungspädagogischen Ansatz der *Pädagogik der Unterdrückten* angelehnt (BAUMANN 2006: 3). Der Titel von FREIRES Werk *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* (FREIRE

³⁸ Das Amt eines vereadors* einer vereadora kommt einer Kombination von Stadträt*in und Senator*in gleich.

³⁹ Vgl. Kapitel 2.3.5

⁴⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁴¹ In einem Interview mit Henry Thorau berichtet Boal, dass ihn einerseits Brechts Glauben an die Möglichkeit einer Veränderung der Gesellschaft und andererseits die spielerischen Elemente der Zirkuskunst stark geprägt hätten (Boal 1989: 158).

⁴² Ried geht unter anderem auf die Einflüsse von Jakob Levy Moreno und Paul Goodman ein, auf die Boal selbst nicht verweist.

⁴³ Freires Tod (1997) traf Boal stark: „Ich bin sehr traurig. Ich habe meinen letzten Vater verloren. Nun sind alles, was ich habe, Brüder und Schwestern.“ (PFZ o.J.)

⁴⁴ Auf Paul Goodman gehe ich im Rahmen herrschaftsfreier Bildungsansätze ebenfalls gesondert ein (vgl. Kapitel 4.1.1).

1990)⁴⁵ lässt erkennen, dass er den Freiheitsbegriff in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt und dass dieser nicht mit ausschließlich als repressiv wahrgenommener Unterdrückung und Fremdbestimmung kombinierbar ist. In direktem Zusammenhang mit dem Freiheitsbegriff steht FREIRES Kritik am konventionellen Bildungssystem. Ein grundlegendes Übel liege darin, dass die vorherrschende Methode – er bezeichnet sie als *Bankiers-Konzept* – dazu führe, eigenständiges Denken der Schüler*innen zu hemmen. Die Lernenden würden mit dem Wissen der Lehrenden gefüllt wie ‚Anlageobjekte‘ und seien in Folge dessen passiv. Somit würden die Menschen schon im Kindesalter zu unkritischen und automatisierten Wesen erzogen, denen das Selbstvertrauen fehle, kreativ und frei nach Problemlösungen zu suchen. (FREIRE 1990: 57f, FREIRE 2008: 26)⁴⁶ Um in Freiheit zu leben, ist es laut FREIRE unumgänglich, die internalisierte Vorstellung von Unterdrückung durch Verantwortung und **Autonomie**⁴⁷ zu ersetzen (FREIRE 1990: 34).⁴⁸ Dem *Bankiers-Konzept* setzt er die *problemformulierende Bildungsarbeit* entgegen, welche den Gegensatz von Schüler*in und Lehrer*in auflöst und ein dialogisches Miteinander fördert. Dies versteht FREIRE als Praxis der Freiheit (FREIRE 1990: 64). BOAL nimmt die Idee der Ablehnung des Monologs als unterdrückerisches Instrument auf.⁴⁹ Auch die Parallele zu der Idee der *Zuschauspieler*innen* ist nicht zu übersehen.

FREIRE lehnt sich an marxistisches Gedankengut an (RIED 2007: 38f). Ebenso macht es BOAL. Laut HAUG formuliert BOAL sogar die elfte Feuerbachthese von MARX im Kontext des Theaters der Unterdrückten um (HAUG 2005: 49).⁵⁰ Beide beziehen sich in ihren Ansätzen auf eine zentrale, leitende Figur. Bei FREIRE ist es der *revolutionäre Führer*, der alles koordiniert und der den Bezugspunkt der Unterdrückten darstellt (FREIRE 1990: 105ff). Bei BOAL ist es die jokernde Person.⁵¹

⁴⁵ Eine überblicksartige Zusammenfassung der Hauptthesen von Freire ist in dem Beitrag „Grundzüge in Paulo Freires Werk ‚Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit‘“ (Dalhoff et al. 2007) zu finden.

⁴⁶ Vgl. Dalhoff et al. 2007: 61f

⁴⁷ Siehe Kapitel 4.1.5

⁴⁸ Laut Oesselmann und Schreiner versteht Freire unter Autonomie ein „selbstbestimmtes Leben, frei von Unterdrückung auf der Basis der Menschenrechte“ (Freire 2008: 11).

⁴⁹ Vgl. Kapitel 2.1

⁵⁰ „Schluß mit dem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist an der Zeit, sie zu verändern.“ (Boal 1989: 68)

⁵¹ Diese Organisationsform steht der dezentralen, autonomen Vorstellung von Libertären entgegen (vgl. Kapitel 3).

2.2 Osmose, Metaxis, analoge Induktion – das theoretische Fundament

Erst in den 1990er Jahren unterfütterte BOAL die Ideen rund um das Theater der Unterdrückten mit einem theoretischen Konzept. Die folgende Kernhypothese liegt dieser theoretischen Fundierung zu Grunde: „Wenn der Unterdrückte selbst und nicht der Künstler an seiner Stelle eine Handlung ausführt, dann wird das Handeln im Kontext einer theatralischen Fiktion ihn dazu befähigen, auch in seinem wirklichen Leben so zu handeln.“ (BOAL 1999: 51) Drei weitere Hypothesen bekommen eine tragende Funktion zugewiesen – *Osmose*, *Metaxis* und *analoge Induktion* (BOAL 1999: 47ff).

Osmose steht für die Omnipräsenz der Machtverhältnisse in jeder Situation. Dies führt zu der Einstellung, dass individuelle Erfahrung die vorherrschenden Prinzipien widerspiegelt. Die Verallgemeinerung von persönlichen Erlebnissen zu Gunsten einer universellen theatralen Darstellung und deren gemeinsame Bearbeitung grenzt das Theater der Unterdrückten von Therapieformen ab. (BOAL 1999: 47)

Die zweite Hypothese basiert auf der Annahme, dass durch die Schaffung einer autonomen Bilderwelt der persönlichen Erfahrungen eine innerhalb dieser selbst geschaffenen Realität erprobte Befreiung wertvolle Eindrücke für die Bewältigung des alltäglichen Lebens zurück bleiben. Durch die Übersetzung der Unterdrückungserfahrungen in theatralen Ausdruck werden Menschen, die sich mit den Theaterformen des Theaters der Unterdrückten auseinandersetzen, aktiv. Die Transformation der unterdrückten Person hin zum* zur Künstler*in bringt die Entstehung von zwei nebeneinander stehenden Welten mit sich. Der Begriff *Metaxis* steht für das Vermögen, zeitgleich „dem Bild der Realität und der Realität des Bildes anzugehören.“ (BOAL 1999: 49)

Die dritte Hypothese stützt sich darauf, dass allzu spezifische Erfahrungen von Unterdrückung, die nicht alle Anwesenden teilen, kein Theater der Unterdrückten ist. „Das Theater der Unterdrückten ist das Theater für die erste Person Plural.“ (BOAL 1999: 51) Wenn sich die Geschichte einer Einzelperson nicht vervielfältigen, müsse durch *analoge Induktion* ein Weg gefunden werden, wie sie von allen bearbeitet werden könne. Ausgehend von dieser speziellen Geschichte werde durch einen kollektiven Prozess ein gemeinsames Bild erstellt, in dem „die allgemeinen Mechanismen von Unterdrückung enthalten“ (BOAL 1999: 51) sind. „Die Funktion der analogen Induktion ist es, eine distanzierte Analyse anzuregen, mehrere Perspektiven anzubieten und die möglichen Gesichtspunkte zu vervielfachen. [...]

Es geht sowohl um Handlung, als auch um die davon abgelöste Reflexion.“ (BOAL 1999: 51)

2.3 Methoden des Theaters der Unterdrückten

Im Folgenden stelle ich einige charakteristische Methoden genauer dar, um einen Einblick in diese spezielle Form des politischen Theaters zu geben. Die angeführten Methoden sind allerdings nur ein Teil der bis dato erarbeiteten und zusammengestellten Theaterformen. Das Gemeinsame aller unterschiedlichen Techniken besteht laut BOAL in der Herausforderung, „Zwänge sichtbar zu machen, soziale Rituale, in denen wir befangen sind, durchschauen zu lernen, soziale Masken, die uns aufgezwungen wurden, zu erkennen, kurz: uns der Unterdrückung in all ihren Formen bewusst zu werden und sie zu durchbrechen.“ (BOAL 1989: 241)

2.3.1 Bildertheater

Bildertheater ist nonverbales Theater (BOAL 1989: 53). Die Anwesenden formen zunächst der Reihe nach jeweils ein statisches Bild mit der Intention, ihre kollektive Vorstellung von einer bestimmten Form von Unterdrückung theatral auszudrücken. Alle erhalten die Möglichkeit, ihre Vorstellungen zu integrieren bis ein Konsens erreicht ist. Darauf folgend wird gemeinsam ein Bild entworfen, das einen idealen Zustand zeigt. Dieses Idealbild soll von Unterdrückung befreit sein. Das Realbild kann nun von jeder Person so modifiziert werden, dass die Wunschrealität durch gezielte Veränderung ermöglicht wird. So entsteht ein Übergangsbild. Eine weitere mögliche Stufe des gemeinsamen Prozesses kann die Dynamisierung darstellen: die statischen Bilder bewegen sich langsam von dem Realbild in das Idealbild.⁵² (BOAL 1989: 53f, 71) Wichtig ist hierbei, dass die Teilnehmenden nicht aus persönlichen Motiven, sondern angelehnt an den jeweiligen theatralen Charakter agieren. (BOAL 1989: 71)

⁵² Aus diesem Grund scheint mir der in der Praxis geläufige Begriff des *Bildertheaters* angebrachter als der von Boal verwendete Begriff des *Statuentheaters*.

2.3.2 Zeitungstheater

Das Zeitungstheater entstand im Brasilien der 1960er Jahre als Reaktion auf den zunehmenden staatlichen Druck, der sich immer stärker auch gegen die emanzipatorische Theaterzene wendete und ihr Unterhaltungsstücke abverlangte (BOAL 1989: 28). Es ist die erste Technik, die die Trennung von Schauspielenden und Zuschauenden aufhebt und die *Zuschauspielenden* zum Leben erweckt. Das Zeitungstheater zielt darauf ab, die Subjektivität jedes Artikels, jeder Nachricht, jedes Buches zu entlarven und die mit vorgetäuschter Objektivität verbundenen Herrschaftsstrukturen zu durchleuchten. Insgesamt umfasst das Zeitungstheater elf verschiedene Lesetechniken, die ihren Fokus jeweils auf eine andere Darstellung von Geschriebenem legen, um auf unterschiedliche Weise zum Beispiel auf Hintergrundinformationen, auf die Einbettung in den jeweiligen Kontext oder ausgelassene Informationen durch gezielte Darstellung hinzuweisen (BOAL 1989: 29ff). Beispielsweise können Artikel oder Reden vorgetragen werden und dabei von verschiedenen Rhythmen begleitet werden (*Rhythmisches Lesen*). Die Assoziationen mit der jeweiligen rhythmischen Begleitung sowie deklamatorisches Vortragen können als „kritischer Filter von Texten“ (BOAL 1989: 32) dienen. *Kontext-Lesen* ergänzt vorgetragene Meldungen durch kurze Szenen, um die jeweilige Einbettung in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von individualisierten Problemen zu verdeutlichen und relevante Informationen theatral beizusteuern. (BOAL 1989: 34)

2.3.3 Forumtheater

Charakteristisch für ein *Forumtheaterstück* beziehungsweise eine *Forum(theater)szene* ist, dass grundsätzlich ein*e Protagonist*in in einer von Unterdrückung geprägten Situation gezeigt wird (BAUMANN 2006: 17).⁵³ Das sich zu diesem Zeitpunkt in passivem Zustand befindende Publikum wird von der jokernden Person, die zwischen diesem und den Spielenden vermittelt⁵⁴, zu dem Ausgang der Situation befragt und zur Diskussion untereinander angeregt. Daraufhin wird die Szene wiederholt. Diesmal besteht allerdings die Möglichkeit, dass die Diskutierenden den Ablauf beeinflussen, indem sie laut ‚Stopp!‘ rufen und eine*n Protagonist*in austauschen.⁵⁵ (BOAL 1989: 85) Entsprechend ihrer Rolle

⁵³ Es kann sich auch um mehrere Protagonist*innen oder eine betroffene Gruppe handeln.

⁵⁴ Vgl. Kapitel 2.4

⁵⁵ Viele Forumtheatergruppen lassen auch zu, dass Schauspielende ausgetauscht werden, die in der Szene die unterdrückerische Situation aus einer beobachtenden Rolle verfolgen. Die unterdrückende Person darf laut Boal allerdings nicht ersetzt werden, da es der Realität nicht entsprechen würde, plötzlich einsichtige Unterdrücker*innen vorzufinden. Weiterführend möchte ich hier auf Katya Buchleitners Masterarbeit

gehen alle anderen Schauspielenden von nun an improvisierend auf die veränderte Situation ein. Ziel ist ein für alle Anwesenden zufriedenstellendes Ergebnis (HEINDL 2007: 150). Diese planvolle Konzeptoffenheit ermöglicht es den vormals zuschauenden Menschen, ihre Ideen gemeinsam zu erspielen und so Lösungsansätze für reale Probleme zu finden. Ihre Kreativität ist gefordert, um sich jeden nur möglichen Ausgang der Szene einfallen zu lassen und erfahrbar zu machen.⁵⁶ Die Abgrenzung zu konventionellem Theater und zum Konsumieren der Katharsis ist in diesem Fall wieder sehr zentral:

Wir sind Stücke gewohnt, in denen die Schauspieler die Revolution auf der Bühne vollziehen, die Zuschauer sich in ihren Sesseln als siegreiche Revolutionäre fühlen und so von ihrem revolutionären Verlangen ‚gereinigt‘ werden: ‚Wozu eine Revolution draußen in der Wirklichkeit, wo wir sie doch schon im Theater gemacht haben?‘ Das ist im Forumtheater nicht möglich. Forumtheater und die anderen Volkstheater-Formen wecken im Zuschauer den Wunsch, in die Wirklichkeit umzusetzen, was im Theater geprobt wurde. (BOAL 1989: 58)

Für BOAL steht fest, dass die Konsequenz der Teilnahme an einem *Forumtheaterstück* die Aktion im realen Leben ist (BOAL 1989: 15).

2.3.4 Unsichtbares Theater

Das *Unsichtbare Theater* stellt den Höhepunkt der Aufhebung des Gegensatzes von Schauspielenden und Zuschauenden dar (BOAL 1989: 34f). Bei dieser Methode werden Konflikte in alltäglichen Situationen, das heißt auf öffentlichen Plätzen wie in Bussen, Zügen oder Cafés inszeniert. Da die mit der Szene konfrontierten Menschen nicht wissen, dass sie sich mitten in einem theatralen Experiment befinden, entsteht die imaginäre Trennlinie zwischen Schauspielenden und Zuschauenden in den Köpfen der Menschen nicht. Die Zuschauenden werden zu Akteur*innen (BOAL 1989: 35). Die Schauspielenden werden zu *Zuschauenden*; sie wissen zwar, dass gespielt wird, der Ausgang der Situation entzieht sich aber ihrer Kontrolle. Sie reagieren entsprechend ihrer Charaktere und versuchen Diskussionen anzuregen. Elementar ist, dass auch nach der Szene nicht bekannt gemacht wird, dass es sich um *Unsichtbares Theater* gehandelt hat.

2.3.5 Legislatives Theater

Wie bereits erwähnt, hatte BOAL von 1992 bis 1996 das Amt eines *vereadors* von Rio de

verweisen, da sie diese Thematik kontrovers diskutiert (Buchleitner 2009: 82, 86).

⁵⁶ Das Forumtheater weist viele Überschneidungspunkte mit Morenos Konflikttheater auf und ist – laut Ried – von diesem beeinflusst (Ried 2007: 50ff).

Janeiro inne. Sein Mandat nannte sich *mandato politico-teatral* (BAUMANN 2006: 36). Als städtischer Abgeordneter der brasilianischen Arbeiterpartei entwickelte BOAL das *Forumtheater* zu *Legislativem Theater* weiter. Laut DIRNSTORFER hebt das *Legislative Theater* die von marxistischer Seite geäußerte Kritik, das Theater der Unterdrückten würde lediglich auf individueller Ebene ansetzen und die strukturelle vernachlässigen, aus (DIRNSTORFER 2006a: 28). Es hat zum Ziel, über Aufführungen hinaus praktische Konsequenzen für die städtische Politik zu initiieren. Das *Legislative Theater* zielt auf die Demokratisierung der Politik und damit die Ermöglichung von Partizipation der Bürger*innen an Entscheidungsprozessen städtischer oder staatlicher Behörden ab (BOAL 1999: 10f). Zur Realisierung des *Legislativen Theaters* setzte BOAL ein circa 20-köpfiges Team ein, das die Idee zu marginalisierten Bevölkerungsgruppen trug. Da für dieses *Procedere* keine adäquaten Strukturen existierten, mussten diese zunächst geschaffen werden (BAUMANN 2006: 36f). Diese sahen in der Realität wie folgt aus: das *Legislative Theater* basierte auf öffentlichen Aufführungen von *Forumtheaterstücken*, die entsprechend dem Ablauf dieser Theatermethode die Menschen zum Entwickeln neuer Umgangsformen bei der Konfrontation mit Problemen motivieren sollte. In Ergänzung zum *Forumtheater* wurden hier die erbrachten szenischen Vorschläge protokolliert und an ein *externes Kabinett* des *mandato politico-teatral* weiter gereicht. Die daraufhin erstellten Protokolle mit den Veränderungsvorschlägen wurden von Sachkundigen des *internen Kabinetts* in Gesetzesvorschläge umformuliert und flossen dann in den offiziellen politischen Prozess ein. (BAUMANN 2006: 38) Ende des Jahres 1995 wurde das erste durch das *Legislative Theater* initiierte Gesetz verabschiedet. Insgesamt wurden während BOALS Mandatszeit circa 50 Gesetzesinitiativen auf den Weg gebracht, von denen 13 verabschiedet wurden (BAUMANN 2006: 41f). Gesetze entstanden unter anderem zu Themen wie dem Schutz von Zeug*innen und Betroffenen krimineller Übergriffe, der verpflichtenden Behandlung alter Menschen in Krankenhäusern oder dem Verbot von irreversiblen medizinischen Eingriffen bei Menschen in psychiatrischer Behandlung (BOAL 1999: 11).

Das nachfolgende Zitat von BAUMANN kennzeichnet das Besondere an dieser Zwischenform von Theater und Politik:

Legislatives Theater [...] ist mehr als die Probe der Veränderung. Es beschränkt sich nicht auf die handelnde Reflexion von Veränderungsmöglichkeiten, sondern strebt die Transformation der politisch-strukturellen Rahmenbedingungen an. So wie die ZuschauerInnen sich im Theater der Unterdrückten aus ihrer Passivität befreien und zu AkteurInnen werden, hören BürgerInnen im Legislativen Theater auf, bloße ZuschauerInnen herrschender Politik zu sein. Es geht um neue Formen von Politik, in denen Theater eine zentrale Rolle spielt und neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnet. (BAUMANN 2006: 23)

Gegenwärtig gibt es weltweit zahlreiche Projekte, die zum Ziel haben, *Legislatives Theater*

in politische Prozesse zu integrieren (ITO o.J.).

2.3.6 Regenbogen der Wünsche

Im Zuge der Konfrontation mit anderen Ausprägungen von Unterdrückung in Europa entwickelte BOAL seit Ende der 1980er Jahre nicht nur die theoretische Fundierung, sondern auch eine Reihe von neuen Theatermethoden: die so genannten *introspektiven* und *prospektiven* Techniken, auch bekannt unter der Bezeichnung *Regenbogen der Wünsche*. Auf Grund der Andersartigkeit der Unterdrückungsmechanismen in Europa stieß er mit seinem Konzept an die Grenzen des Theaters der Unterdrückten: Unterdrückung geschah aus BOALS Perspektive in Europa überwiegend durch unterschwellige, strukturelle Gewalt. Da diese Art der Unterdrückung subtiler sei als rohe Gewalt und sich durch verinnerlichte Formen von Unterdrückung bemerkbar mache, erfordere sie auch eine dementsprechend andere Art der Aufarbeitung und Bewusstmachung. So beinhaltete die Adaption des Theaters der Unterdrückten auch eine Hinwendung und Annäherung an therapeutische Bereiche (BOAL 1999). Die *introspektiven* und *prospektiven* Techniken werden sowohl in der (Theater-) Pädagogik als auch in der therapeutischen Arbeit und in der Teamarbeit eingesetzt. Das Buch *Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie* (BOAL 1999) gibt Aufschluss über diese neuen Methoden, die allerdings nicht als Therapieansätze zu verstehen sind (BOAL 1999: 47).

2.4 Die Rolle der Joker*innen

Die jokernde Person steht vor einer herausfordernden Aufgabe. Diese Bezeichnung ist in BOALS 1989 verlegtem Werk noch nicht vorhanden. Es ist die Rede von der „Funktion des Spielleiters.“ (BOAL 1989: 85) In Anlehnung an den ‚Joker‘ aus Kartenspielen sollen Joker*innen des Theaters der Unterdrückten ebenso vielfältig einsetzbar sein. Neben der Vermittler*innen-Rolle während eines *Forumstücks* sollte ein*e Joker*in auch in der Lage sein, Workshops und Proben zu planen und begleitend zu unterstützen. Gruppen bei der Entwicklung von Stücken zu helfen, mit Musik- und Textideen zur Seite zu stehen, zur tiefen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema anzuregen und eventuell Regie zu führen, fällt in den Aufgabenbereich von Joker*innen (ERIKSSON/LYNGSTAD o.J.).

Thematisiert wird aber auch, dass sich Joker*innen durch diese verantwortungsvollen

Aufgaben in einer machtvollen Schlüsselposition befinden (HAUG 2005: 52). Anne DIRNSTORFER konstatiert, dass es sich „bei der Beziehung zwischen Joker und Publikum in verschiedener Hinsicht um eine Machtbeziehung handelt.“ (DIRNSTORFER 2006a: 119) Die persönliche Meinung von Joker*innen sollte im Idealfall nicht ersichtlich sein, um Manipulation vorzubeugen: „It is important not to use this privileged position to impose ideas, because it is a privileged position.“ (ERIKSSON/LYNGSTAD o.J.) Zweifel während eines *Forumstücks* sollte ein*e Joker*in immer an die Gruppe oder das Publikum abgeben anstatt selbst zu entscheiden. Das könne mittels Fragen geschehen, wie beispielsweise der nach der Realisierbarkeit von vorgeschlagenen Lösungsideen (MACDONALD/RACHEL 2000)⁵⁷.

2.5 Konflikttransformation durch Kreativität

Das Potential von Kreativität habe ich als ein sehr wesentliches Moment des Theaters der Unterdrückten erfahren. Angeregt durch die Ansätze von John Paul LEDERACH⁵⁸ zur Friedens- und Konfliktforschung werde ich die Bedeutung der Kreativität für Konflikttransformation beleuchten, um im Anschluss daran aus dieser Perspektive deren Stellenwert für das Theater der Unterdrückten zu formulieren.

2.5.1 Konflikttransformation versus Konflikttranslation

In einem wesentlichen Punkt wird in der Friedensarbeit zwischen Konflikttransformation und Konflikttranslation unterschieden. Letztere wird als weniger tiefgreifend und lediglich Symptom behandelnd eingestuft, da, so DIETRICH, „die konfliktive *Energie* der sozialen Zusammenhänge [...] nur verschoben“ (DIETRICH 2008: 389) werde. Transformation stelle einen umfassenderen Prozess dar, der vorhandene Grenzen sprengt und den Bezugsrahmen vergrößert (DIETRICH 2008: 390). KOPPENSTEINER betont, dass es sich bei Konflikttransformation um einen gravierenden Perspektivwechsel handle, der unter anderem anerkennt, dass Konflikte allgegenwärtig und bereichernd sein können. Frieden wird demnach nicht mehr als „möglichst konfliktfreier Zustand“, sondern als „individueller und gesamt-

⁵⁷ Das von MacDonald und Rachel verfasste Protokoll eines Workshops von Boal beinhaltet auch Regeln für das Jokern. Der Umgang mit Zweifeln ist eine dieser Regeln (MacDonald/Rachel 2000).

⁵⁸ Lederach, nordamerikanischer Friedensforscher und -aktivist der Gegenwart, ist Professor für International Peacebuilding an der University of Notre Dame, Indiana.

gesellschaftlicher Transformationsprozess“ verstanden (KOPPENSTEINER 2007: 25).

EXKURS: Kreativitätsforschung

Bevor ich jedoch auf LEDERACHS Ausarbeitungen eingehe, werde ich den Fokus auf die Darstellung der Grundlagen der Kreativitätsforschung und dem der Kreativität zugeschriebenen Potential innerhalb dieser Forschungsrichtung lenken, um eine Konkretisierung des Kreativitätsbegriffs zu gewährleisten.

Die etymologische Betrachtung des Begriffs der *Kreativität* führt ins Lateinische: das Wort *creare* bedeutet etwa ‚erschaffen‘, ‚gebären‘, ‚(er-)zeugen‘ oder auch ‚herstellen‘ (LANDAU 1984: 13). Durch die seit Jahrhunderten bestehende Assoziation von Schaffensprozessen mit Religiösem – das Schöpferische war vormals stark von Mystik und Götterglauben geprägt – gewann der Terminus ‚Kreativität‘ erst vor einigen Jahrzehnten an Bedeutung. Ein wesentlicher Anstoß für eine sich schnell entwickelnde Kreativitätsforschung war der Vortrag *Creativity* des Persönlichkeitsforschers Joy Paul GUILFORD im Jahre 1950 (STOCKER 1988: 11ff): durch seine „faktoren-analytische[] Kreativitätsforschung [löste] er gänzlich neue Wege auf diesem Gebiet aus.“ (SEIFFGE-KRENKE 1974: 11) Dieser Forschungszweig hat die Unterteilung in die zu untersuchenden Aspekte des von Kreativität geprägten Prozesses, der Person und des Produkts hervorgebracht (STOCKER 1988: 14). Trotz oder gerade wegen der enormen Zunahme der Auseinandersetzung mit Kreativität gibt es keine einheitliche Definition. „Wer sich – ermutigt durch das immense Aufkommen der Kreativitätsforschung seit den fünfziger Jahren – heute eine klärende Antwort auf diese Frage erhofft, sieht sich enttäuscht“ (STOCKER 1988: 14). Ein breiter Kriterienkatalog wird mit Kreativität assoziiert. Auch bei Spezialist*innen der Kreativitätsforschung wurden im Rahmen eines Forschungsvorhabens die unterschiedlichsten Aspekte genannt. Dazu zählen unter anderem Neuheit, Erfindungsgabe, Originalität und Intelligenz (LANDAU zit. nach STOCKER 1988: 14).⁵⁹ Einerseits gibt es kontinuierliche Versuche, das sich hinter dem Begriff der Kreativität Versteckende in Worte zu fassen, andererseits aber auch die Einsicht, dass jede Form von Definition Kreativität dermaßen einengt, dass sie auf diese Weise ihres Potentials beraubt wird (BOHM/PEAT 1990: 236f). Unter anderem wird die Gewährleistung eines geschützten Raums als Bedingung für das Zulassen von Kreativität dargestellt. Um

⁵⁹ Landau versteht beispielsweise unter Kreativität „die Fähigkeit, Beziehungen zwischen vorher unbezogenen Erfahrungen zu finden, die sich in der Form neuer Denkschemata als neue Erfahrungen, Ideen oder Produkte ergeben“ (Landau 1984: 14).

sich auf Neues, Ungewisses einlassen zu können, seien die Rahmenbedingungen ausschlaggebend und Straffreiheit von Bedeutung. Einer Art Labor, in dem die Möglichkeit des Experimentierens gewährleistet ist, in dem nicht direkt ein Urteil – ob lobend oder zerreißend – wartet, wird große Bedeutung beigemessen (HEINDL: 171, LANDAU 1984: 171).

So vielfältig die Zu- und Beschreibungen von Kreativität sind, so vielfältig ist auch die Hoffnung, die mit ihrer Wirkmacht verbunden ist.

Die amerikanischen Physiker David BOHM und F. David PEAT setzen sich in ihrem Buch *Das neue Weltbild. Naturwissenschaft, Ordnung und Kreativität* intensiv mit der Bedeutung der Kreativität auseinander. Sie sehen in der Erweckung von Kreativität in sämtlichen Lebensbereichen eine Voraussetzung für eine neue, umfassende Sicht der Dinge, die sich gegen die fortschreitende Fragmentierung der Lebens- und Forschungsbereiche im weitesten Sinne ausspricht (BOHM/PEAT 1990).

Die Vehemenz, die beispielsweise OSHO in die eröffnenden Worte seines Buchs *Kreativität – Die Befreiung der inneren Kraft* gelegt hat, stehen für seine Überzeugung des der Kreativität innewohnenden Potentials: „Kreativität ist die größte Rebellion im Leben. Wer kreativ sein will, muss sich von allen Konditionierungen frei machen“ (OSHO 2004: 7). Auch Erich FROMM, der „die Erziehung zur Kreativität [...] mit der Erziehung zum Leben“ (FROMM zit. nach RISSLING 1991: 129) gleichsetzt, misst Kreativität eine große Bedeutung bei. Er erkennt in dem kreativ-revolutionären Charakter das Potential „unmenschliche oder ungerechte Zustände und Mächte, die Konformität verlangen, in Frage“ zu stellen (RISSLING 1991: 134). Der Aspekt des forcierten Nonkonformismus tritt auch bei Frank BARRON im Zusammenhang mit Kreativität auf. BARRON fasst die Kernelemente der Charakterzüge kreativer Menschen, die bei verschiedensten Kreativitätsforscher*innen immer wieder genannt werden, zusammen. An dieser Stelle sollen nur zwei der von ihm angeführten Eigenschaften zitiert werden: „A strong need for independence and autonomy, self-sufficiency, self-direction“ und „Rejection of conformity pressures in thinking“ (BARRON 1969: 101f). Auch Erika LANDAU misst dem Nonkonformismus Bedeutung bei. Alles Neue sei von Ungewissheit begleitet und der Konformität abgeneigt. Der bereits angesprochene geschützte Rahmen, in dem sich ein Mensch auf Unbekanntes einzulassen traut und der Konformität abtrünnig werden kann, sei in diesem Sinne als Wegbereiter zu verstehen. (LANDAU 1984: 171)

Um einen Wechsel von der individuellen Ebene auf eine allgemeine zu vollziehen, folgt der Hinweis auf Thomas STOCKERS Analyse der historischen Ereignisse im Hinblick auf kreative Prozesse. Kreativität als Hoffnungsträger für einen breiteren, soziopolitischen Wandel ist im Kontext der 1950er Jahre erstmals aufgekommen. „Dem verstärkten Ruf nach dem Schöpferischen scheint [...] ein Bedürfnis nach gesellschaftlicher Umgestaltung und Veränderung zugrundezuliegen.“ (STOCKER 1988: 12)

Obige Ausführungen betonen einerseits den heterogenen Charakter von Kreativität und andererseits das Potential, das durch eben diese Vielfältigkeit erst entsteht.

2.5.2 Kreativität bei John Paul Lederach

LEDERACH erkennt in dem Potential der Kreativität einen wesentlichen Faktor für Konfliktbewältigung. Als Antwort auf die Frage „How do we foster a pedagogical project that respects and empowers people to understand, participate in creating, and strengthen appropriate models for working at conflict in their own context?“ (LEDERACH 1995: 39) weist Lederach auf das *elicitive Modell* hin (LEDERACH 1995: 119ff). Dieses für das Verständnis seiner Arbeit im Bereich der Konfliktransformation ausschlaggebende Modell prägt transrationale Friedensvorstellungen (DIETRICH 2008: 400f).⁶⁰ Grundannahme dieses Modells ist, dass die Lösung für ein Problem immer aus dem zugehörigen Kontext geschöpft werden kann. Es fokussiert die im Kontext eines Konflikts vorhandenen Ressourcen. Der Ablauf orientiert sich nicht an von einer externen Person, einer*m Trainer*in vorgegebenen Konzepten – wie es bei dem *prescriptiven Modell* vorgesehen ist (LEDERACH 1995: 47ff) – sondern an dem vorhandenen Wissen über die konfliktive Situation und an den Bedürfnissen der Beteiligten. „The elicitive approach starts from the vantage point that training is an opportunity aimed primarily at discovery, creation, and solidification of models that emerge from the resources present in a particular setting and respond to needs in that context.“ (LEDERACH 1995: 55) Die Einstellung der leitenden Person sei ausschlaggebend, da es nicht darum gehe, dass eine Person ihr Wissen einbringt und den Konflikt löst, sondern dass sie als Katalysator und *facilitator* fungiere (LEDERACH 1995: 58, 65). Diese Perspektive auf die zentrale Person stimmt mit der Funktion der jokernden Person des Theaters der Unterdrückten überein. LEDERACH bezieht sich wie BOAL explizit auf FREIRES Bildungsvorstellungen und lehnt das Verständnis von Lernenden als Anlageobjekte für

⁶⁰ Vgl. Kapitel 2.5.3

Wissen ab (LEDERACH 1995: 25ff, 62). Prozessorientiertheit kennzeichnet das *elicitive Modell*: „The elicitive model is process oriented, providing an opportunity for people to participate in model discovery and creation.“ (LEDERACH 1995: 64f) LEDERACH skizziert ein Fünfstufenmodell eines *elicitiven* Prozesses⁶¹ und führt konkrete Ideen an, durch die ein *elicitiver* Zugang begünstigt wird (LEDERACH 1995: 58ff, 101ff). Eine dieser Konkretisierungen sieht er in Rollenspielen. „This approach [role plays] requires a shift in thinking [...] about our willingness as trainers to trust the participant’s own creative abilities.“ (LEDERACH 1995: 101) *Forumtheater* kann hier meines Erachtens als geeignetes Instrument eingesetzt werden.

In seinem zuletzt erschienenen Werk stellt LEDERACH Vorstellungskraft – *moral imagination* – in den Mittelpunkt von Friedensarbeit (LEDERACH 2005). An konventioneller Bildung bemängelt er die Vernachlässigung künstlerisch-kreativer und Selbstbewusstsein stärkender Aspekte. Dieser Tendenz entgegen zu steuern würde erfordern, „that we open a space for the development of the moral imagination, the capacity to recognize patterns and relational contexts yet think beyond the repetition of what already exists.“ (LEDERACH 2005: 124) LEDERACH merkt an, dass *moral imagination* in einem Naheverhältnis zu FREIRES Konzept der *conscientização* stehe (LEDERACH 2005: 124). *Conscientização* bezeichnet „den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“ (FREIRE 1990: 25)

Schon in der ersten Umschreibung der *moral imagination* klingt die Bedeutung von Kreativität an (LEDERACH 2005: 5). Im Laufe des Werkes kommt LEDERACH an etlichen Stellen auf Kreativität beziehungsweise den *kreativen Akt* zu sprechen.

The moral imagination believes and acts on the basis that the unexpected is possible. It operates with the view that the creative act is always within human potential, but creativity requires moving beyond the parameters of what is visible, what currently exists, or what is taken as given. The moral imagination does not just think outside the box; it is willing to take the risk to live outside the box. (LEDERACH 2005: 62)

Dieses Zitat unterstreicht die für eine gelungene Konflikttransformation wertvolle Eigenschaft der Kreativität, rückt aber auch die Notwendigkeit der Bereitschaft wirklich anders leben zu wollen, von der *moral imagination* gekennzeichnet ist, in den Vordergrund. LEDERACHS wissenschaftlicher Ansatz basiert also auf der Fokussierung von Prozessen, die dynamische Aspekte wie Kreativität, Erfahrung, Erleben, Imagination nicht nur am Rande

⁶¹ Die fünf Schritte sind Entdeckung (*Discovery*), Benennung und Kategorisierung (*Naming and Categorizing*), Evaluierung (*Evaluation*), Adaption/Auffrischung (*Adapt/Recreate*) sowie praktische Anwendung (*Practical Application*) (Lederach 1995: 58ff).

mit einbeziehen, sondern in den Mittelpunkt rücken. Er kritisiert den stark intellektuellen, kognitiven Zugang der Friedensstudien und spricht sich dafür aus, mehr Gewicht auf künstlerisch-kreative Zugänge zu legen (LEDERACH 2005: 162). Er hebt hervor, dass sich seiner Ansicht nach alle Menschen als Künstler*innen verstehen sollten (LEDERACH 2005: 73). Dieser Ansatz findet seine Entsprechung in BOALS Wunsch, in allen Menschen Künstler*innen zu sehen (BOAL 1989: 8).

2.5.3 Konflikttransformation durch das Theater der Unterdrückten

Das Theater der Unterdrückten weist etliche Überschneidungspunkte mit dem *elicativen Modell* von LEDERACH auf. Ich bin der Meinung, dass das Theater der Unterdrückten aber nicht nur Parallelen mit diesem aufweist, sondern dass es eine gelungene Praxis der von LEDERACH ausgearbeiteten Theorie darstellt. Bezüglich der Bedeutung der Kreativität für die Friedens- und Konfliktforschung nach LEDERACH sollte deutlich geworden sein, dass kreativen Prozessen eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Die Betonung des verstärkt kreativen Zugangs findet in Theaterformen des Theaters der Unterdrückten entsprechende praktische Instrumente. Beide Ansätze betonen zudem Prozessorientiertheit. Sowohl bei LEDERACH als auch im Theater der Unterdrückten stehen die Menschen mit ihrem Wissen und ihren Bedürfnissen bezüglich des konfliktiven Kontexts im Zentrum der Auseinandersetzung. Beide lehnen ein Vorgehen nach dem von FREIRE kritisierten *Bankiers Konzepts* ab und sind von der Relevanz der planvollen Konzeptoffenheit überzeugt.

Hinsichtlich der Einordnung des Theaters der Unterdrückten in eine der Kategorien der Friedensbegriffe hat sich herauskristallisiert, dass ich die Zuordnung in den Bereich der transrationalen Friedenszugänge als zutreffend ansehe. „*Transrationalität* umfasst die Gleichzeitigkeit des rational Widersprüchlichen als systemnotwendiges, dynamisches Element und erkennt darin einen umfassenderen Friedensbegriff, der damit versöhnt ist.“ (DIETRICH 2008: 396) Transrationale Friedensvorstellungen nehmen laut DIETRICH Bezug „auf gegenwärtige Prozesse, die im berühmten Hier und Jetzt auftauchenden leiblichen Empfindungen. Für die Friedensforschung ist das wichtig, weil Frieden, um real zu sein, wahrgenommen, empfunden werden müssen.“ (DIETRICH 2008: 378) Um dieses Empfinden und Erfahren geht es im Theater der Unterdrückten. Durch das Erspielen und Durchleben der unterdrückerischen Situation und der Befreiung aus eben dieser, wird ein Zustand erfahrbar gemacht, der für die am Geschehen beteiligten Personen aufschlussreich und

friedvoll sein soll. Es wird somit nicht auf einer abgehobenen, vom beteiligten Individuum abgegrenzten Ebene über Frieden philosophiert, sondern Subjekt bezogen experimentiert und erlebt. Das Theater der Unterdrückten kann demnach als kraftvolles Instrument zur Verwindung überholter Friedensbegriffe gesehen werden. In dem Artikel *Frieden und Konflikttransformation* von Norbert KOPPENSTEINER wird das *Forumtheater* nach BOAL sogar explizit als Positivbeispiel für eine Methodik, die Konflikttransformation bewirkt, benannt (KOPPENSTEINER 2007: 26f). Auch Birgit FRITZ stellt das Theater der Unterdrückten, Kreativität und Konflikttransformation in einen direkten Zusammenhang (FRITZ 2008). Zusammenfassend ist festzustellen, dass der kreative Prozess im Theater der Unterdrückten einen positiven Beitrag zu Konflikttransformation leisten beziehungsweise leisten kann.

2.6 Vereinnahmung des Theaters der Unterdrückten durch die herrschenden Verhältnisse – ein Blick hinter die Kulissen

Wie einleitend erwähnt basiert mein Erkenntnisinteresse auf praktischen Erfahrungen und persönlicher Auseinandersetzung mit dem Theater der Unterdrückten. Durch das Mitspielen und Mitorganisieren in einer Gruppe des *Theaters der Unterdrückten Wien* und das Jokern von Workshops und Aufführungen in diversen Settings, durch die Teilnahme an Workshops und Lehrgängen zu Theatermethoden nach Augusto BOAL und durch Erfahrungsaustausch auf internationalen Theatertreffen sind positive Eindrücke, aber auch Zweifel entstanden. Die bisherigen Ausführungen spiegeln die dem Theater der Unterdrückten zu Grunde liegenden Ideen – die Kulissen – wider. Diesen Kulissen Leben einzuhauchen und dabei den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden, zeichnet für mich kein eindeutiges, sondern ein widersprüchliches Bild ab. So werden meines Erachtens beispielsweise häufig lediglich eher Impulse gesetzt als langfristige Änderungen herbeigeführt. Dies hat mich letztendlich zu der Annahme geführt, dass Kritik und Widerstand durch das Theater der Unterdrückten herrschende Verhältnisse nur bis zu einem gewissen Grad hinterfragen kann, da Kritik und Widerstand immer auch von diesen vereinnahmt werden und unter Umständen systemstabilisierend wirken anstatt langfristig Raum und Potential für Veränderung zu öffnen. Für diese Annahme spielen unterschiedliche persönliche Eindrücke und konkrete Erfahrungen eine Rolle. Die für mich dominanten möchte ich an dieser Stelle offenlegen.⁶²

⁶² Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, bereits existierende Kritikpunkte anzuführen beziehungsweise weiter auszuführen. Diese zu systematisieren und als Ausgangspunkt für eine kritische Reflektion heranzuziehen, hätte mich allerdings von der Ebene der eigenen Erfahrungen abgebracht. Dennoch halte ich die beispielsweise von Dirnstorfer (2006a), Ried (2007) und Buchleitner (2009) geäußerten

Durch die Einbettung in kapitalistisch organisierte Gesellschaftsstrukturen sind dem kapitalismuskritisch ausgerichteten Theater der Unterdrückten Grenzen gesetzt. Es bewegt sich wie alle kapitalismuskritischen Praxen in einem Spannungsverhältnis von Widersprüchen. Menschen, deren Beschäftigung großteils in der Vermittlung von Theaterformen des Theaters der Unterdrückten liegt, müssen ihre Lebensgrundlage sichern und können nicht ausschließlich umsonst oder zu geringem Lohn arbeiten, da sie dem Zwang der Geldbeschaffung ebenso ausgesetzt sind wie alle anderen. Hohe Teilnahmegebühren für beispielsweise Workshops werden verständlicher Weise mit dem plausiblen Argument begründet, dass Joker*innen, die auf Dauer ausschließlich gratis Workshops geben, sich selbst ausbeuten würden. Durch diese Gegebenheit scheint es schwierig, sich auf der einen Seite auf Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Theater der Unterdrückten zu konzentrieren und auf der anderen Seite nicht dem System immanenten Konkurrenzdenken zu verfallen, wenn es um das Annehmen von (gut) bezahlten, Image fördernden, zur weiteren Vernetzung geeigneten Aufträgen geht.

Der Umgang innerhalb einer Gruppe, die mit Methoden des Theaters der Unterdrückten arbeitet, kommt hier zum Tragen. Die Transparenz von Entscheidungsstrukturen, das Abklären von Zuständigkeiten, die Reflektion von Ängsten und die Bereitschaft hinsichtlich Kommunikationsverhalten dazu zu lernen werden zu entscheidenden Faktoren. Diese Begriffe, die eventuell wie eine übliche Aneinanderreihung von ‚soft-skills‘ wirken, rücken in ihrer belebten Form – meiner Erfahrung nach – immer dann in entscheidende Schlüsselrollen, wenn Schwierigkeiten auftreten. Im Zweifelsfall liegt der Rückgriff auf Dominanzen nahe, wie zum Beispiel Entscheidungen der am besten Vernetzten, Auspielen von Vorteilen der Erfahrensten oder ausschließende Kommunikation oder das Auspielen von Vorteilen der Erfahrensten nahe. Diese Rückgriffe stehen in Zusammenhang mit fehlendem Wissen über andere Arten von Entscheidungsfindungsprozessen. Ich sehe einen großen Bedarf an Erfahrungsaustausch im Bereich gewaltfreier, basisdemokratischer, konsensueller Möglichkeiten der Kommunikation.

Durch hohe Teilnahmegebühren wird das Theater der Unterdrückten häufig zu Menschen getragen, die es sich leisten können, Geld und Zeit zu ‚investieren‘ und die es selbst ‚nur‘ als Methodenset weitergeben wollen, sich aber nicht primär um die Konfrontation eigener Probleme mittels des Theaters der Unterdrückten bemühen. Die Schwierigkeit liegt meines Erachtens darin, dass es so von einem ursprünglich als Instrument der Emanzipation

Kritikpunkte für wichtig, um ein differenzierteres Bild vom Theater der Unterdrückten zu zeichnen.

gedachten zu einem als innovativ gehandelten Ansatz wird; die Weitergabe der Methoden steht im Mittelpunkt und verhindert eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit persönlichen Unterdrückungserfahrungen. Die Einspeisung des Theaters der Unterdrückten in den Arbeitsmarkt durch Zertifikate oder Lehrgänge kann dazu führen, dass Menschen meinen, etwas gegen Unterdrückung beizutragen, wenn sie eine aus dem Kontext gerissene Methode oder ‚lustige Spiele, die aus ernststen Beweggründen‘ entstanden sind, spielen. Der Lehrgang, an dem ich teilgenommen habe, hat sich – abgesehen von spannenden Szenen, wichtigen Diskussionen, inspirierenden aber auch widersprüchlichen Erlebnissen – durch eine relativ homogene Gruppe an Teilnehmenden aus akademischen Kreisen ausgezeichnet. Das Interesse an einer Fortbildung im theaterpädagogischen Bereich schien teilweise im Vergleich zu dem an emanzipatorischen Instrumenten zu überwiegen. Meine Bedenken gehen in die Richtung, dass das Theater der Unterdrückten zu einem ‚weißen Mittelschichts-Phänomen‘ geworden ist, das von Menschen aufgenommen wird, die es zu den ‚wirklich Unterdrückten‘ tragen wollen.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in den Motiven der Auftraggeber von Workshops und Auftritten. Unternehmen buchen Workshops häufig als erlebnispädagogische Happenings, um die Gruppendynamik ihrer Belegschaft zu Gunsten eines besseren Arbeitsklimas und der Effizienzsteigerung zu fördern. Es kommt immer wieder vor, dass unter dem Label des Theaters der Unterdrückten Aufträge für ‚Unternehmenstheater‘ angenommen werden. Aufträge in diesem Bereich wirken in meinen Augen systemstabilisierend, da sie nicht in erster Linie kritisches Hinterfragen der bestehenden ökonomischen Organisationsformen und Alternativen zu diesen fördern. Prinzipiell halte ich es für wichtig, in allen Bereichen das Bewusstsein für Herrschaftsstrukturen zu fördern, auch in Unternehmen. Es reicht meines Erachtens allerdings nicht aus, Transformation nur der Transformation wegen – also *l’art pour l’art* – zu betreiben. Die Herstellung von unreflektierter Harmonie mittels theatraler Erlebnisse nimmt Veränderungspotential Wind aus den Segeln. Diese Art von Harmonie dient im Bereich der Wirtschaft der Effizienzsteigerung. Aber auch in anderen Zusammenhängen empfinde ich die Herstellung unreflektierter, individualisierter Zufriedenheit als problematisch, da sie das – oft auch anstrengende – Streben nach Veränderung von Strukturen unterbindet.

Das *Legislative Theater* erachte ich als wirkungsvolle Entwicklung und wichtige Ergänzung des Theaters der Unterdrückten, da Auswirkungen auf struktureller Ebene erleichtert wer-

den können. Allerdings wird zu wenig thematisiert, dass auf diese Weise auch eine Anpassung an herrschende Verhältnisse vollzogen wird. Strukturvorgaben werden nicht kritisiert, sondern in die Theaterform einbezogen. Ich pflichte DIRNSTORFER bei, wenn sie schreibt, dass das von BOAL als „Probe zur Revolution“ (BOAL 1989: 58) bezeichnete Theater der Unterdrückten diesem Anspruch nicht gerecht wird, sondern sich durch das *Legislative Theater* in reformistische Ideen einreihet anstatt Herrschaftsmechanismen von Mehrheitspolitik und Rechtssystem und -staat zu thematisieren (DIRNSTORFER 2006b: 28).

Von entscheidender Bedeutung ist es, ausreichend Zeit für Workshops oder *Forumtheaterstücke* einzuplanen. Es kommt immer wieder vor, dass *Forumtheaterstücke* im zeitlichen Rahmen einer Vorabendserie abgehalten werden und somit eine tiefere Auseinandersetzung nicht möglich ist. Häufig werden Workshops gebucht, die nur flüchtige Einblicke in eine oder wenige der Theaterformen zulassen und dauerhafte Nutzung und emanzipatives Forschen nicht fördern. So kann es geschehen, dass das Theater der Unterdrückten ein von vermeintlichen Expert*innen monologisch präsentierter Zugang zu gesellschaftspolitischen Themen bleibt, dessen grundlegende Ideen nicht realisiert werden.⁶³ Aus dieser Beobachtung ist der oben erwähnte Eindruck entstanden, dass zwar häufig Impulse gesetzt werden, aber langfristige Änderungen nicht nachvollziehbar sind. Dass impulsartige Anstöße wichtig sind und nachwirken können will ich nicht zur Debatte stellen. Eine längere intensive Praxis und deren Reflektion ist meiner Meinung nach allerdings von großer Wichtigkeit und für ‚kollektive‘ Lernprozesse elementar.⁶⁴

Wenn das Theater der Unterdrückten zu unreflektierter Selbsterfahrung mit einmaligem ‚Gruppendynamik-Flash‘ an Stelle von kritischer Auseinandersetzung mit Werten, Normen, Unterdrückungsverhältnissen und persönlicher wie auch kollektiver Verortung innerhalb dieser avanciert, verliert es seine charakteristische Zielperspektive und gleitet – meinem Verständnis nach – in den Bereich freizeitgestalterischer oder therapeutischer Maßnahmen mit ‚bohèmem Revoluzzer-Chic‘ ab.

Eine weitere Auffälligkeit ist die Dominanz von Männern* im internationalen Gefüge des

⁶³ Natürlich habe ich aber auch völlig konträre Erfahrungen gemacht. Beispielsweise bildeten nach einem dreitägigen *Forumtheater*-Workshop einige Teilnehmende eine Gruppe, die längerfristig eigenständig mit dem Theater der Unterdrückten weiter arbeitete.

⁶⁴ Beispielsweise wird in Indien von dem Netzwerk *Jana Sanskriti* seit 25 Jahren kontinuierliche Theaterarbeit mittels Theaterformen des Theaters der Unterdrückten geleistet. Immer wieder kehren Theatergruppen mit schon gezeigten *Forumtheaterstücken* in die Dörfer zurück, um langfristig Transformationsprozesse zu initiieren oder zu begleiten (vgl. Delago 2007).

Theaters der Unterdrückten⁶⁵, die ich als Spiegelbild der gegenwärtigen, gesellschaftsstrukturierenden **patriarchalen Ordnung**⁶⁶ begreife. Augusto BOAL hatte die Funktion eines *guten Patriarchen*⁶⁷ inne, der Zeit seines Lebens sehr sympathisch und bestimmt Ton angehend blieb beziehungsweise auch immer wieder zum Bezugspunkt gemacht wurde und wird. Obwohl in den letzten Jahren auf internationalen Treffen der Theater der Unterdrückten-Kreise vor allem durch Frauen eine (pro-)feministische Einstellung eingefordert wird und das Bewusstsein für die Asymmetrien entlang der Gender-Thematik steigt, sind es nach wie vor auffallend viele Männer*, die zentrale Positionen im Netzwerk inne haben.⁶⁸ Dies steht in scharfem Kontrast zu teilnehmenden Beobachtungen, denen ich entnehmen konnte, dass Workshops, an denen weniger Männer* als Frauen* teilnehmen, die Regel sind. Auf die Ausnahme, die die Regel bestätigt, warte ich noch.

Um mit Theaterformen des Theaters der Unterdrückten herrschende Verhältnisse konsequent zu hinterfragen und verstärkt den Aufbau von Netzwerken zu fördern, die versuchen diesen entgegenzuwirken, braucht es aus meiner Perspektive mehr Bereitschaft und Mut sich selbst zu hinterfragen und Feedback oder Kritik von anderen anzunehmen. Es ist einfacher, Workshops zu Themen wie dialogischem Miteinander oder Antisexismus zu halten als die eigenen Kommunikationsformen zu durchleuchten oder internalisierte sexistische Verhaltensweisen abzulegen.

Ein Theater der Unterdrückten, welches strikt den Wunsch nach ‚politischer Arbeit‘ verfolgt und ausschließlich zur Auseinandersetzung mit den sogenannten ‚Anderen‘ – den ‚Unterdrückenden‘ – führt, vernachlässigt die Reflektion der eigenen Situiertheit inklusive aller

⁶⁵ Mit diesem Gefüge spreche ich die internationale Szene an, deren Vertreter*innen sich auf internationalen Meetings zum Austausch und zur Weitergabe von Wissen und Erfahrungen trifft. Diese Treffen finden jährlich und auf verschiedenen Kontinenten statt. Auch zur Koordination der *International Theatre of the Oppressed Organisation* werden Treffen einberufen, zu denen ein bestimmter Kreis von Joker*innen eingeladen wird.

⁶⁶ Siehe Kapitel 4.1.2

⁶⁷ Für diesen Ausdruck möchte ich mich bei Agneta Josephson bedanken. Als Repräsentantin von Schweden fungiert sie auf internationalen Joker*innen-Konferenzen wie der in Rio de Janeiro 2009. Dieser Ausdruck ist in einem Gespräch zwischen uns gefallen, das nach einem von Heike Lipper und mir mit Agneta Josephson geführten Interview bezüglich herrschaftsfreiem Umgang im Theater der Unterdrückten auf dem *Weltforumtheaterfestival* in Graz 2009 entstanden ist. Sie sagte, dass der *gute Patriarch, der Vater* – Augusto Boal – gestorben sei („The good patriarch died.“) und eine Reorganisation der Szene notwendig sei. Die Situation kurz nach dem Tod von Augusto Boal bringe viele Schwierigkeiten, aber auch Chancen mit sich. Einige würden sich einen neuen Patriarchen wünschen, andere würden egalitäre Strukturen bevorzugen.

⁶⁸ Themen rund um *Sex and Gender* sind natürlich schon immer in Workshops aufgekommen und behandelt worden, da viele Frauen* Unterdrückungserfahrungen in diesem Bereich erlebt haben. Aber erst auf dem *Weltforumtheaterfestival* in Österreich (Oktober 2009), hat das erste Jokerinnen*-Treffen stattgefunden, dessen Ziel es war, eine Plattform für Vernetzung, Erfahrungsaustausch und gemeinsames Visionieren von Frauen* zu ermöglichen (WFTF 2009).

Privilegien und Unzulänglichkeiten. Durch fehlende Reflektion interner Gruppenprozesse werden meines Erachtens die herrschenden Verhältnisse reproduziert.

3 Herrschaftsfreie Bildung

Im Folgenden stelle ich wesentliche Grundlagen herrschaftsfreier Bildung vor, die für einen Vergleich mit dem Theater der Unterdrückten relevant sind. Merkmale herrschaftsfreier Bildung, die sich mit der libertären Sichtweise auf soziopolitische Strukturen auseinandersetzen und anhand derer die Grundlagen zu erfassen sind, werden genauer beleuchtet. Dazu gehören neben dem spezifischen Freiheitsverständnis auch Antistaatlichkeit und Antikapitalismus.

3.1 Grundlagen herrschaftsfreier Bildung

Herrschaftsfreie Bildung stellt eine theoretische und praktische Ausrichtung dar, deren zentrales Anliegen es ist, Herrschaftsstrukturen in Lern- und Lehrprozessen aufzuzeigen, zu minimieren und im Idealfall zu überwinden. Die systematische Analyse dieser Strukturen macht Herrschaft sichtbar, durch Benennung greifbar und in Folge dessen auch angreifbar. Herrschaftsfreie Bildungsansätze versuchen durch Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen herrschaftsfreies Miteinander (er)lebbar zu machen, um auf diesem Weg den gegenwärtigen Herrschaftsstrukturen entgegen zu wirken. Herrschaftsfreiheit bezieht sich demnach auf einen angestrebten, zukunftsorientierten Zustand mit utopischem Charakter. Das Ziel herrschaftsfreier Ansätze ist es, einen weitestgehend herrschaftsfreien Umgang im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu erreichen. Die Betonung liegt hierbei auf einer Tendenz: es geht um eine Annäherung an eine möglichst herrschaftskritische Perspektive auf die unterschiedlichsten Bereiche des Lebens, die sich auch in Bildungskontexten widerspiegeln.

Da von anarchistisch geprägten Denker*innen viele bedeutende Impulse für Ansätze herrschaftsfreier Bildung gegeben wurden, bedarf es in diesem Kapitel der Auseinandersetzung mit libertären⁶⁹ Ansätzen. Deutlich benennt KLEMM die Verwurzelung herrschaftsfreier Bildungsansätze im Anarchismus; doch trotz der Verwandtschaft zum und der Verwurzelung

⁶⁹ Seit Ende des 19. Jahrhunderts wird der Begriff *libertär* synonym für *anarchistisch* verwendet, da der Begriff der Anarchie die negative Konnotation von Gewalt und Chaos bekam. Ziel war es, sich durch von dieser Konnotation zu lösen und auf die gewaltfreien Inhalte hinter diesem Begriff hinzuweisen (Lohschelder 2000: 172). Ich werde diese Begriffe ebenfalls synonym verwenden.

im Anarchismus handle es sich bei der herrschaftsfreien Bildung in erster Linie um eine *Freiheitspädagogik*, „die über die Politik und Philosophie des Anarchismus hinausgeht“ (KLEMM 2002a: 10). Charakteristisch für die verschiedenen Ansätze⁷⁰ ist demnach die Bewertung der Freiheitsthematik beziehungsweise das zu Grunde liegende Freiheitsverständnis, das sich wie ein roter Faden durch alle weiteren Ausführungen zieht. Die Anfänge der Idee von herrschaftsfreier Bildung lassen sich auf das 18. Jahrhundert datieren. Der als erster anarchistischer Theoretiker einzuordnende (SUISSA 2006: 34) Philosoph William GODWIN maß in seinen Überlegungen Bildungsfragen eine besondere Bedeutung bei (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 29, KLEMM 2002a: 20ff). Seitdem wurden viele Theorien aufgestellt und Projekte ins Leben gerufen, die sich ausgehend von einem libertären Freiheitsverständnis in unterschiedlichste Richtungen entwickelt haben (KLEMM 2002a, STOWASSER 2007: 54ff).

Entscheidend für herrschaftsfreie Ansätze und somit auch für die Idee von herrschaftsfreier Bildung ist, dass es *die* herrschaftsfreie Bildung ebenso wenig geben kann wie *den* Anarchismus. Das Benennen einer abgeschlossenen Einheit herrschaftsfreier Bildung würde einen Akt der Fremdbestimmung inkludieren und folglich im Widerspruch zu dem grundlegenden Verständnis von Freiheit stehen (GOODMAN 1975: 119f). Der zeitgenössische Anarchist Colin WARD äußerte sich folgendermaßen: „There is no such thing as ‘anarchist education’. There are just different kinds of educational experiments which anarchists have supported and been involved in (WARD zit. nach SUISSA 2006: 77). SUISSA betont, dass es aber sehr wohl „a particular anarchist perspective on education“ (SUISSA 2006: 78) gäbe, deren Wesensmerkmal es sei, nicht durch Vorschriften und Dogmen zu dominieren.⁷¹ Die Kurzlebigkeit vieler herrschaftsfreier Bildungsprojekte wurde laut Blankertz häufig als Beweismittel dafür angeführt, dass diese Art von Bildungsvorstellungen nicht realisierbar sei. Allerdings sei diese Argumentation fehlerhaft, da nicht beabsichtigt sei „feste Institutionen, die um ihrer selbst willen weiterfunktionieren, zu schaffen. [...] Was die Kurzlebigkeit beweist, ist lediglich dieses, daß die Stärke der Bewegung bisher noch nicht dazu ausreichte, eine Kontinuität nichtentfremdeter Erziehung aufrecht zu erhalten.“ (BLANKERTZ in dem Nachwort zu GOODMAN 1975: 124f)

⁷⁰ Mit verschiedenen Ansätzen ist die Vielfalt der theoretischen aber auch praktischen Auseinandersetzungen mit herrschaftsfreier Bildung angesprochen. Sowohl einzelne Theoretiker*innen und Praktiker*innen sind hier eingeschlossen als auch kollektiv ausgearbeitete Vorschläge zur Gestaltung von Bildungsprozessen. Das Spektrum reicht von reformistischen Ideen bis hin zu der Forderung der Abschaffung von Schulen.

⁷¹ Vgl. Goodman 1975: 123

Alleinstellungsmerkmal im Kontext der aktuellen Bildungsdebatten ist der selbstreflexive Charakter herrschaftsfreier Bildungsansätze. Die Einbettung in den jeweils aktuellen Herrschaftskontext wird nicht nur Anlass bezogen sondern permanent thematisiert:

Die anarchistische Erziehungstheorie jedoch rückt gerade das Problem der Machtverhältnisse, das im pädagogischen Prozeß immer Eingang findet, in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Konzeptionen [...]. Das pädagogische Machtverhältnis ist in der Analyse der libertären Pädagogik eine frühe und folgenreiche Unterwerfungsübung, die als fundamentaler Angriff auf die *Freiheitsfähigkeit* des Menschen gesehen werden muß. (HEINLEIN 1998: 11)

Die von Vertreter*innen des Anarchismus angestrebte Emanzipation der Menschen von den Auswirkungen der im Zitat erwähnten *Unterwerfungsübungen*, sollte unter anderem wesentlich auf einer anderen Art von Bildung fußen: „Proudhon, Godwin and other early anarchist theorists regarded education as a key factor in creating intellectual and moral emancipation“ (SUISSA 2006: 120). Das Zitat verdeutlicht, dass herrschaftsfreie Bildung immer in Kombination mit Emanzipation gedacht wurde. Anarchistische Ideen – und somit auch Ansätze herrschaftsfreier Bildung – kamen zwar nicht im Zeitalter der Aufklärung erstmalig auf, erfuhren hier aber prägende Konkretisierungen (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 14). Aus diesem Grund sind diese Bildungsvorstellungen von einem rationalen Ideal geprägt (SUISSA 2006: 34f).

Die Auseinandersetzung mit herrschaftsfreier Bildung ist als Bewegung zu verstehen, die sich immer auch gegen die Vereinnahmung von Bildung durch den Staat wendete (KLEMM 1991b: 7). Zahlreiche Anarchist*innen haben sich mit der Veränderung des herrschenden Schulsystems beschäftigt oder eigenständig Schulen gegründet, um praktisch an der Realisierung ihrer Vorstellungen von einer anderen Gesellschaft mitzuwirken.⁷² Die Abkehr von der Staatsschule war und ist obligatorisch für herrschaftsfreie Bildung, nicht aber die Abschaffung des Lernorts Schule per se. 1930 formulierte Walther BORGHIUS in seinem 1930 veröffentlichten Werk *Die Schule – ein Frevel an der Jugend* (BORGHIUS 2009) eine grundlegende Schul- und Erziehungskritik, die über die bis dato bekannten Forderungen hinausging. Erst in den 1980er Jahren kam im deutschen Sprachraum eine konsequente Antipädagogik auf, die wesentlich von BORGHIUS' Ideen geprägt wurde (KLEMM 2002a: 68ff). Auch die Zielsetzung der aus den USA der 1960er Jahre stammenden sogenannten *Entschulungsbewegung* ist es, Bildung neu zu definieren und dementsprechend umzusetzen (KLEMM 2009: 183). Fest zu halten bleibt, dass beide Bewegungen verschiedene Ausrichtungen herrschaftsfreier Bildung repräsentieren.

⁷² Vgl. Grunder 1998, Grunder 2007, Suissa 2006, Dennison 2006

3.2 Herrschaftsfreie Bildung versus anarchistische Pädagogik – eine terminologische Annäherung

Der hier verwendete Herrschaftsbegriff repräsentiert das vom klassischen Anarchismus geprägte Verständnis. Eine Differenzierung zwischen Herrschaft und Macht wurde nicht vorgenommen; die klassisch-libertäre Annahme der repressiven Macht wird erst durch die vom Poststrukturalismus befruchteten postanarchistischen Ansätze überwunden (MÜMKEN 2009: 149). Aus klassisch-libertärer Perspektive wird Herrschaft mit Fremdbestimmung, Ausbeutung und struktureller Ungleichheit gleichgesetzt und somit als Gegenstück von Freiheit konzipiert (KLEMM 2005: 6ff).

In der einschlägigen Literatur werden in erster Linie die Termini *anarchistische Pädagogik* beziehungsweise *Erziehung* oder *libertäre Pädagogik* beziehungsweise *Erziehung* verwendet. In Anlehnung an Horst STOWASSER werde ich statt der Begriffe *Pädagogik* und *Erziehung* den Terminus *Bildung* favorisieren, denn Anarchist*innen stellen „so weitreichende und umwälzende Forderungen, daß es angebracht erscheint, das Ganze gar nicht mehr ‚Erziehung‘ oder ‚Pädagogik‘ zu nennen. Bildung, gegenseitiges Lernen oder lernendes Leben wären treffendere Bezeichnungen.“ (STOWASSER 2007: 55)⁷³

Das aus dem Griechischen stammende Wort *Anarchie* bedeutet soviel wie *Abwesenheit von Herrschaft*, also *Herrschaftslosigkeit* oder *Herrschaftsfreiheit*. Die von mir untersuchten Ansätze sind zwar im klassischen Anarchismus verwurzelt (HEINLEIN 1998: 9ff), gehen über diesen aber hinaus (KLEMM 2002a: 10). Um dieses Verhältnis in der Begriffswahl zu spiegeln, werde ich im Folgenden den Terminus *herrschaftsfreie Bildung* verwenden.

3.3 Rezeptionsgeschichtlicher Hintergrund

Auf Grund der benannten Zusammenhänge zwischen herrschaftsfreier Bildung und Anarchismus werde ich einleitend einen kurzen Überblick über die Rezeptionsgeschichte des klassischen Anarchismus geben und anschließend auf die der herrschaftsfreien Bildung eingehen.

Bisher haben anarchistische Ansätze in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen

⁷³ Es ist möglich, dass Stowasser sich mit dieser Positionierung an Leo Tolstoi anlehnt, der ebenfalls unter Erziehung einen zwanghaften und unter Bildung einen freien Prozess versteht (vgl. Kapitel 4.1.1). Stowasser gibt diesbezüglich allerdings keinen Referenzpunkt an.

Kontexten eine eher periphere Rolle gespielt.⁷⁴ Auf der einen Seite als zu naiv, unrealistisch und utopisch abgetan (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 8, STOWASSER 2007: 139f, SUISSA 2006: 1, 140ff, 151) oder durch das Instrument der Lächerlichkeit diskreditiert (SUISSA 2006: 129), konnotierten andererseits – insbesondere bürgerliche Instanzen – den Anarchismus mit eindeutig negativ besetzten Begriffen (HEINLEIN 1998: 22). Zeitgeist und Einstellung bezüglich dieser Ansätze spiegeln sich auch in einschlägigen Lexika und Wörterbüchern wider (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 11)⁷⁵, in denen der Begriff *Anarchie* häufig anstelle von *Anomie* verwendet wird. Auf Grund des permanenten Versuchs, Anarchismus durch die Verknüpfung mit Gewaltbereitschaft zu diskreditieren, ist für Anarchist*innen die Auseinandersetzung mit und die Positionierung zur Gewaltthematik von großer Bedeutung: „Die Zuweisung der ‚Gewalt‘ als dem Anarchismus immanent, durchzieht dessen ganze Geschichte.“ (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 8) Nach Hans Jürgen DEGEN und Jochen KNOBLAUCH dient diese Zuweisung als Denunzierungs- und Abwertungswaffe von auf Gewalt beruhenden Staatssystemen. Allerdings sei sie nicht auf eine reale Angst vor dem Anarchismus zurückzuführen, sondern habe die Funktion der Ablenkung vom Versagen staatlicher Institutionen. Damit handle es sich eindeutig um eine Instrumentalisierung des Anarchismus. Auf dem Hintergrund der omnipräsenten Staatsmacht intendierten anarchistische Ansätze jedoch nicht deren gewaltsame Beseitigung, sondern es gehe eher um eine permanente Reflektion der Methoden des Widerstands gegen staatliche Unterdrückungsmechanismen. (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 8) Auch die Einführung des Begriffs *libertär* als Synonym für *anarchistisch* änderte nichts an der negativen Konnotation diverser anarchistischer Ideen.⁷⁶ Wer kennt sie nicht, die Redewendung *Da herrscht Chaos und Anarchie*? Der Mythos der anarchistischen Ablehnung von Ordnung wird durch die folgende Definition konterkariert: „Anarchie ist nicht Chaos, sondern Ordnung ohne Herrschaft.“ (STOWASSER 2007: 15) Auf Grund Jahrzehnte langer, wirkungsvoller Anfeindungen von Seiten des bürgerlichen und auch marxistischen Lagers (HEINLEIN 1998: 22)⁷⁷ wird heute noch in vielen Schlagzeilen der Zustand von Chaos und Gewalt mit Anarchie gleichgesetzt. Besonders deutlich wird dies in Berichten über Demonstrationen⁷⁸ und Katastrophengebiete⁷⁹ oder auch beim so-

⁷⁴ Zwar wurden viele Arbeiter*innenbewegungen und Aufstände von Anarchist*innen mitgetragen, aber nur vereinzelt konnten anarchistische Organisationsformen längerfristig und auf breiterer Basis realisiert werden. So beispielsweise im Spanischen Bürger*innenkrieg oder durch die Bestrebungen der Zapatist*innen. Außerdem gibt es viele kleinere Zusammenhänge, in denen Menschen sich an anarchistischen Organisationsformen orientieren.

⁷⁵ Vgl. Anonymus 2009b

⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.1, Klemm 2009: 179, Lohschelder 2000: 172

⁷⁷ Vgl. 3.4.2

⁷⁸ Vgl. Kelava 2008, OTS 2009

nannten ‚Staatsversagen‘ wie beispielsweise in Afghanistan⁸⁰ oder Somalia⁸¹. Auch BOAL verwendet diese Redensart herablassend (BOAL 1989: 35). Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Einführung des Begriffs *libertär* als Versuch, der Ignoranz bezüglich gewaltfreier Inhalte von anarchistischen Ansätzen entgegen zu wirken, sich nicht durchgesetzt hat. Insgesamt betrachtet erscheint der Anarchismus als „Randnote in der historischen Forschung“ (HEINLEIN 1998: 31). Anarchistische Ansätze werden also in extrem geringem Maße rezipiert. Markus HEINLEIN bezeichnet die „Geschichte des Anarchismus als Geschichte einer Niederlage“ (HEINLEIN 1998: 27).

Zu Beginn der Recherchen bezüglich herrschaftsfreier Bildung stieß ich auf zahlreiche Quellen, die den mangelhaften Zugang zu fachspezifischer Literatur beklagen: „[...] the anarchist position on education [...] is consistently absent from texts on the philosophy and history of educational ideas – even amongst those authors who discuss 'radical' or 'progressive' education.“ (SUISSA 2006: 1)⁸² Eine Erklärung für die Geschichtsklitterung durch Verdrängung findet sich auch bei HEINLEIN, der der Meinung ist, dass

[ü]berliefert wird, was den je Herrschenden zur Legitimation ihrer Herrschaft funktional erscheint. Historische Erkenntnis, die vermeint, diesen Umstand ignorieren zu können, bewegt sich unversehens im vorgesteckten Rahmen von *Herrschaftsgeschichte*, deren Intention die konformistische Adaption geschichtlicher Ereignisse ist. [...] Gerade die Wahrnehmung der Niederlagen, die Geschichte der Besiegten aber vermag einen historischen Erkenntnisgewinn zu erschließen [...]. (HEINLEIN 1998: 28f)

Diese von HEINLEIN dargestellten Strukturen zeigen sich auch im Umgang von Staaten mit libertären Denker*innen und Praktiker*innen. Durch bürokratische Hürden⁸³, Gefängnisstrafen⁸⁴ und Todesstrafe⁸⁵ wurden diese daran gehindert, ihre freiheitlichen Ideen umzusetzen.

Mit dem Erstarken antiautoritärer Ideen in den 1960er Jahren nahm die Rezeption klassisch-libertärer Positionen zu Lehr- und Lernsituationen zu. Aber erst 1986 fand die von

⁷⁹ Vgl. Anonymus 2005, Anonymus 2010

⁸⁰ Vgl. Anonymus 2009a

⁸¹ Vgl. Anonymus 2006, GFBV 2007

⁸² Vgl. Grunder 2007: 177, Heinlein 1998: 16ff, Klemm 1991b: 7ff, Klemm 2002a: 5ff

⁸³ Beispielsweise im Fall von Louise Michel (Grunder 1998: 54ff).

⁸⁴ Beispielsweise in den Fällen von Ferrer (Klemm 2003: 193), Goldman (Grunder 1998: 119) und Michel (Grunder 1998: 54ff).

⁸⁵ Im Fall von Ferrer, der 1909 von einem spanischen Kriegsgericht – ohne die Möglichkeit einer Verteidigung – zum Tode verurteilt und erschossen wurde (Grunder 2007: 141ff). Der Mord an Ferrer löste internationale Empörung aus. Es entstanden viele Schulen, die sich an dem von Ferrer ausgearbeiteten Modell der *escuela moderna* orientierten (Grunder 2007: 139ff).

KLEMM als marginalisiert bezeichnete Pädagogik⁸⁶ mit BLANKERTZ' Artikel *Anarchistische Erziehung* Eingang in die vom Mainstream rezipierte *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. (HEINLEIN 1998: 17) Allerdings steckte die Rezeption libertärer Ideen Anfang der 90er Jahre noch in den Kinderschuhen. „Rezeptionsgeschichtlich läßt sich festhalten, daß der Beginn einer kontinuierlichen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung erst in den achtziger Jahren einsetzt und heute, zehn Jahre später, noch immer in den Anfängen steckt.“ (KLEMM 1991b: 10) Von herrschaftsfreier Bildung sei verstärkt als historisches Phänomen die Rede, dessen Aufarbeitung aber in den letzten Jahren erstmals viel Unbekanntes zu Tage bringen konnte (KLEMM 2009: 179).

Geprägt wird die Rezeptionsgeschichte herrschaftsfreier Bildung laut HEINLEIN auch dadurch, dass Ideen und Anstöße häufig zwar sehr wohl wahrgenommen, aber aus dem Zusammenhang gerissen und ohne adäquaten Bezug auf den herrschaftskritischen Entstehungskontext wiedergegeben würden (HEINLEIN 1998: 17). Peters schreibt von der Gefahr der Integration einzelner Aspekte herrschaftsfreier Bildung in staatliche Schulen, da diese zwangsläufig der Vereinnahmung unterlägen und so „die Formen einer üblen Ausrichtung für die Betroffenen erträglicher machen“ (PETERS 1988: 60) würde. Bei HEINLEIN findet sich diesbezüglich folgende Konkretisierung:

Das Ziel der Erziehung wird unter den Vorgaben der kapitalistischen Herrschaft immer die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung bleiben. Schulreformen, die innerhalb des bestehenden Systems versucht werden, reichen deshalb immer nur so weit, wie sie dieses Ziel nicht gefährden und dienen in erster Linie der Befestigung der ungleichen Verteilung der Machtverhältnisse. (HEINLEIN 1998: 306)

Laut KLEMM dient die selektive Verwertung und somit die Vereinnahmung bestimmter Elemente der Aufrechterhaltung dominanter Strukturen (KLEMM 2003: 190f). Er kommt schlussendlich zu folgendem Fazit: „Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs besteht Konsens darüber, dass die antiautoritäre Erziehungsbewegung sowohl politisch als auch pädagogisch gescheitert ist – scheitern musste – jedoch andererseits ‚einen berechtigten Kern‘ besitzt, der ‚zur Aufdeckung zahlreicher Fehlentwicklungen und Unzulänglichkeiten in unserem Schulwesen beigetragen‘ hat.“ (KLEMM 2003: 191)⁸⁷ In aktuellen bildungspolitischen Debatten ist keine bewusste Rezeption von Ansätzen herrschaftsfreier Bildung zu verzeichnen, jedoch nach Einschätzung von Klemm prägen sie diese abseits der klassischen Strukturen auf subtile Art und Weise (KLEMM 2009: 192).

Im Zusammenhang mit rezeptionsgeschichtlichen Fragestellungen ist es mir ein besonderes

⁸⁶ Vgl. Klemm 1991b: 7

⁸⁷ Das in Anführungszeichen Geschriebene sind Zitate von Erich Weber.

Anliegen darauf hinzuweisen, dass neben der generell sehr geringen Rezeption speziell die von Frauen* hinterlassenen Aufzeichnungen bezüglich dieser Thematik noch weniger Berücksichtigung finden als die von Männern*. Sie unterliegen somit einer spezifischen Form der Unsichtbarkeit.⁸⁸

3.4 Gemeinsame Merkmale der unterschiedlichen Ansätze

Obwohl die Theoretiker*innen und Praktiker*innen der verschiedenen Ansätze herrschaftsfreier Bildung ein breites Spektrum an Ideen vertreten, gibt es einige Gemeinsamkeiten, die ein Grundgerüst von Prinzipien dieser Ausrichtung skizzieren. Drei der markantesten Merkmale – die grundlegend sind für alle weiteren Prinzipien und Aspekte – sind das Freiheitsverständnis, Antistaatlichkeit und Antikapitalismus (DEGEN/KNOBLAUCH 2009: 8). Diese spiegeln sich als Querschnittsthemen auch in bildungspolitischen Überlegungen wider.

3.4.1 Freiheit – ein zentrales Anliegen

Im Mittelpunkt der Debatten um herrschaftsfreie Bildung steht der Begriff der Freiheit, der einem Leitgedanken gleich kommt. Der für die Neuzeit charakteristische, inflationäre Gebrauch des Freiheitsbegriffs und durch die Ideen der Aufklärung bedingte, verstärkte Bezug auf diesen brachte vielfältige Interpretationen und Instrumentalisierungen mit sich (KLEMM 2005: 11). Das Zusammenfassen der teilweise stark divergierenden Bildungsansätze unter einem Überbegriff – sei es herrschaftsfreie Bildung, libertäre Pädagogik oder anarchistische Erziehung – findet seine Begründung hauptsächlich in dem Bezug auf den – für libertäres Denken charakteristischen – *extremen Freiheitsbegriff* (HEINLEIN 1998: 10f). Für das Freiheitsverständnis der unterschiedlichen Ansätze herrschaftsfreier Bildung spielt das Nahverhältnis zum Anarchismus eine bedeutende Rolle, da die antagonistische Relation von Zwang und Freiheit für diesen einen Schlüsselfaktor darstellt (KLEMM 2005: 12).

Durch die Bewertung der Freiheitsthematik im Anarchismus lassen sich Rückschlüsse auf den Entstehungskontext herrschaftsfreier Bildung ziehen. Ein Spezifikum des Freiheits-

⁸⁸ Um auf einige Frauen* einzugehen und deren Involviertheit in die Entwicklung von Ansätzen herrschaftsfreier Bildung transparent zu machen, gehe ich im Kapitel 4.1.2 genauer auf den Zusammenhang zwischen patriarchalen Strukturen und herrschaftsfreier Bildung ein.

begriffs der Libertären ist, dass Freiheit als praktisch anzugehendes Thema verstanden wird, aus dem sich eine realisierbare Praxis ableiten lässt. Das Freiheitsverständnis als eines, das jede Form von Herrschaft ablehnt, wird demnach nicht ausschließlich als philosophisches Problem debattiert, sondern als ernst zu nehmender, handlungsanleitender Bezug auf den Zugang zu und den Umgang mit jeglichen Themen, Situationen und Lebenswelten verstanden (KLEMM 2005: 43). Anarchist*innen sind der Ansicht, „daß man sich jeden Tag und überall zwischen freiheitlichen und autoritären Lösungen zu entscheiden habe.“ (WARD zit. nach DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 205) Speziell ist an diesem Freiheitsbegriff auch, dass der „Konflikt, der [...] als Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang, zwischen ‚innerer Autonomie und äußerer Heteronomie‘ in der Neuzeit auftaucht, [...] im Anarchismus anti-etatistisch gelöst“ (KLEMM 2005: 43)⁸⁹ wird. Die Differenzierung zwischen *intrinsisch* und *extrinsisch* begründeter Legitimation von Freiheit ist für das Freiheitsverständnis des klassischen Anarchismus charakteristisch. Unter *extrinsisch* legitimerter Freiheit wird der Anspruch auf das Freiheitsverständnis struktureller Ebenen subsumiert, wie beispielsweise von staatlichen oder kirchlichen Institutionen. Dem gegenüber beziehen sich intrinsische Faktoren ausschließlich auf die individuelle Ebene. Intrinsisch legitimierte Freiheit wird als Ziel, extrinsisch legitimierte Freiheit als deren Einschränkung, da von außen aufgesetzt, verstanden. Die durch extrinsisch legitimierte Freiheit entstehende Bevormundung ist die Herrschaft, als deren Gegenstück die Anarchie gedacht ist. (KLEMM 2005: 19ff) Autonomie im Sinne von Selbstbestimmung und Freiwilligkeit ist für die *intrinsisch* legitimierte Freiheit maßgebliches Ziel (KLEMM 2005: 21f). Konkret bedeutet dies, dass die flächendeckende Errichtung von freien Schulen nicht als Ziel begriffen wird, da die Abschaffung der Schulpflicht in den Fokus rückt: „Freiheit des Experiments, Freiheit der Wahl, Freiheit der Alternativen – kurz, Ordnung durch ‚Bünde der Freiwilligkeit‘; dabei können Free-Schools *eine* der Möglichkeiten darstellen – eine unter Tausenden.“ (BLANKERTZ im Nachwort zu GOODMAN 1975: 125)

Für Ansätze herrschaftsfreier Bildung ist ausschlaggebend, dass die Lernenden keinen Objekt- sondern einen Subjektstatus zugesprochen bekommen, um dem Anspruch der intrinsischen Freiheit nachzukommen. Dieses wesentliche Charakteristikum lässt die Konsequenz erahnen, mit der sich dem theoretischen Freiheitsbegriff praktisch genähert wird. Die Folge dessen ist, dass dem Anspruch nachgegangen wird, Lernende – also auch Kinder – als Subjekte ernst zu nehmen, und die didaktischen Überlegungen und deren Umsetzung an dieser

⁸⁹ Das in Anführungszeichen Geschriebene ist ein Zitat im Zitat von Max Horkheimer, Erich Fromm und Herbert Marcuse.

Idee auszurichten. Eindeutig ist hiermit die Abgrenzung von bürgerlichen Vorstellungen vollzogen. Auch von dem marxistisch geprägten Freiheitsverständnis setzen sich Ansätze herrschaftsfreier Bildung ab, da im Frühsozialismus und Marxismus die Autorität der Lehrenden nicht hinterfragt beziehungsweise als Notwendigkeit betrachtet wurde (HEINLEIN 1998: 10f).⁹⁰ Die „sozialistischen oder marxistischen Überlegungen zur Freiheit als Freiheit von kapitalistischer Herrschaft“ (HEINLEIN 1998: 11) reichen aus libertär-didaktischer Perspektive nicht aus, um die als umfassender verstandenen Herrschaftsstrukturen zu überwinden. Von einer übergeordneten Ebene betrachtet findet sich in diesen Einstellungen auch die grundlegende Unverträglichkeit von Anarchismus und Marxismus. Während der Marxismus den Staat als Übergangslösung – also die ‚Diktatur des Proletariats‘ und Autorität als Mittel zum Zweck – legitimiert, wendet sich der Anarchismus (und damit auch die Ansätze herrschaftsfreier Bildung) von Grund auf gegen diese Idee, um Freiheit nicht durch Zwang zu garantieren (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 13). Die Abwesenheit von Zwang in herrschaftsfreier Bildung soll zu möglichst autonomen, das heißt selbstbestimmten und somit *freien* Menschen führen (HEINLEIN 1998: 14) anstatt „die Zu-Erziehenden [...] als Objekte des pädagogischen Zugriffs“ (HEINLEIN 1998: 11) zu degradieren.

Klar distanziert von religiösen und kirchlichen Vorstellungen bewegen sich die Anliegen herrschaftsfreier Bildung im Bereich des Rationalen. Aus der Vernunftbetonung geht auch hervor, dass auf Lernende nicht eingewirkt werden sollte. Schutz vor intentionsgeladener Bildung zu gewähren, um Lernenden Meinungsbildung zu ermöglichen, wird zentral. Dieser Gedanke, der jeder Fremdbestimmung eine Absage erteilt, ist bei Peter KROPOTKIN zu finden, der die „Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen im Sinne gleich welcher politischen Zielrichtung [als] ein[en] unzulässige[n] Eingriff in das Selbstbestimmungsrecht der Zu-Erziehenden“ (HEINLEIN 1998: 308) versteht. Auch KLEMM geht von der Unvereinbarkeit des libertären Freiheitspostulats mit intentionsgeladener, bevormundender Bildung aus (KLEMM 2002a: 33). Sebastien FAURE betont, dass die von ihm gegründete anarchistische Schule *La Ruche* sich ausdrücklich gegen die Vorstellung einer Bildungseinrichtung richte, in der „Sabotage-, Anarchismus- oder Revolutionskurse“ (GRUNDER 2007: 99) stattfänden. Das Auferlegen solcher Inhalte stellte für ihn ebenso eine Bevormundung dar wie sie in anderer Form an staatlichen Schulen geschehe. Auf asymmetrische Strukturen hinzuweisen und diese zum Gegenstand der Betrachtung zu erklären, war für FAURE jedoch eine Selbstverständlichkeit (GRUNDER 2007: 99f). Vor

⁹⁰ Vgl. Klemm 2009: 180, Stowasser 2007: 43, Suissa 2006: 136f

allein die Antipädagogik vertritt vehement den Standpunkt einer intentionslosen Bildung: die Vorstellung, dass „aus den Kindern von Libertären, die Libertären von Morgen“ (PETERS 1988: 64) gemacht werden sollen, rückt in den Fokus der Kritik. SUISSA legt in diesem Zusammenhang den Fokus auf einen anderen Aspekt. Sie fasst das bereits Dargestellte bezüglich der Manipulation von Lernenden zusammen, betont aber dennoch den Aspekt der Bewusstmachung der eigenen gestalterischen Möglichkeiten in Bezug auf politische Zusammenhänge als eindeutig anarchistische Einstellung gegen das Denken starrer Strukturen und für Wandelbarkeit:

The crucial point of such educational endeavours, nevertheless, is to encourage pupils to grasp the central anarchist idea that society and political life are malleable and potentially subject to constant improvement, rather than a fixed backdrop to passive consumers or bystanders. In this context the idea of integral education plays such an important role. (SUISSA 2006: 118f)

3.4.2 Anti-Etatismus

Herrschaftsfreie Bildung kann als „Gegenbewegung zu den vorherrschenden verstaatlichten und funktionalisierten Bildungssystemen“ (KLEMM 1991b: 7) verstanden werden, deren markante Positionierung sich „gegen die Vereinnahmung durch staatliche, kirchliche und wirtschaftliche Interessen“ (KLEMM 1991b: 7) wendet. Der Grund für die in dieser Form neuartigen Einstellung ist im Freiheitsverständnis zu finden. Der Staat als fremdbestimmender Herrschaftsapparat wird als Kontrahent der Verwirklichung von *intrinsisch* motivierter Freiheit konzipiert (KLEMM 2005: 27ff). Die libertäre Affinität zu *intrinsischer* Legitimation von Freiheit bringt als ein wesentliches Merkmal libertären Denkens die Ablehnung aller Staatsformen hervor, da der Staat nicht als „politische Lösung des Freiheitsproblems“ (KLEMM 2005: 29) akzeptiert wird, sondern der Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang auf anti-etatistische Weise aufgehoben werden soll (KLEMM 2005: 43). Der bürgerliche Glaube an den Staat als institutionellen Garanten für Recht und Freiheit wird ebenso abgelehnt wie die damit in Verbindung stehende Regelung der Freiheit über die Anerkennung von Gesellschaftsverträgen, wie sie unter anderem durch Thomas HOBBS oder John LOCKE bekannt ist (KLEMM 2005: 27f). Den libertären Gegenentwurf zur Vertraglichung von Freiheit bringt KLEMM folgendermaßen auf den Punkt:

Die Anarchie als anti-etatistisches Gegenstück zum Staat legitimiert sich folglich auch nicht durch *einen* universellen und *a priori*-Vertrag zwischen Volk und Regierung, sondern durch viele Verträge zwischen autonomen Individuen. *Die Anarchie als ordnungspolitisches Rechtsverhältnis basiert auf dem freiwilligen und theoretisch jederzeit wieder kündbaren Zusammenschluss autonomer Individuen zum Zwecke der Gemeinschaft.* Der Unterschied zwischen etatistischen und anti-etatistischen Ordnungsmodellen besteht also in der Art und Weise des *Vertragsverhältnisses* zwischen Individuum und Gesellschaft. [...] Das anti-etatistische Modell fordert ein *freiwilliges und konkretes* Verhältnis zwischen den Individuen einer Gemeinschaft *untereinander* – die wiederum als autonom definiert werden – und basiert

Verschiedene Ablösungsszenarien und Übergangsideen von staatlicher hin zu libertärer Organisation und Ordnung von Gesellschaft wurden durchdacht und niedergeschrieben.⁹¹ Laut DEGEN und KNOBLAUCH geht die aktuelle Tendenz von Anarchist*innen allerdings in Richtung einer ablehnenden Haltung dem Staat gegenüber, deren primäres Ziel nicht (mehr)⁹² dessen revolutionärer Sturz sondern das sukzessive Schaffen von Freiräumen ist. Durch die gelebte andere Praxis in diesen Freiräumen könne gezeigt werden, dass ein anderer Umgang möglich ist, der auf die Loslösung von Nationalstaaten hinaus läuft (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 84). Eine bedenkliche Verbindung bezüglich Staat und Bildung besteht in dem ungefähr zeitgleichen Einsetzen von Schul- und Wehrpflicht im 19. Jahrhundert in Preußen, die den Prozess der Institutionalisierung von Bildung abrundete. KLEMM bemerkt, dass „in diesem Sinne die Pädagogik als die Fortsetzung von Politik mit anderen Mitteln gewertet werden muß“ (KLEMM 1991b: 7). Symbolträchtig ist dies aus der Perspektive der Libertären in Hinblick auf die seither verstärkte „Verschulung und Verstaatlichung von Bildung“ (KLEMM 2009: 182). GROOTHOFF und STALLMANN kommen zu dem Schluss, dass die Ablösung des Obrigkeitsstaates durch moderne Staaten vor allem durch die Einbindung des Schulwesens in staatliche Vorhaben funktioniert. Die Vorgabe von Lehrplänen und die Möglichkeit der Verbeamtung von Lehrpersonal zeugen von dieser fortgetragenen Herrschaftsidee:

Für den neuzeitlichen Staat wird das Schulwesen zum wichtigsten Mittel, mit dessen Hilfe er sich seiner Begründung in der Gesellschaft zu versichern sucht. Er dokumentiert seine neuzeitliche Staatlichkeit, die den Herrschaftsgedanken des alten Obrigkeitsstaates ablöst, vornehmlich damit, daß er sich des Schulwesens annimmt, sich für Lehrerbildung und Lehrpläne verantwortlich fühlt, den Schulbesuch zur Bürgerpflicht macht und den Lehrer zum Beamten des Staates erklärt. (GROOTHOFF/STALLMANN zit. nach KLEMM 2009: 183)

Libertäre Bildungsansätze sollen es ermöglichen, verantwortungsbewusst und autonom Entscheidungen treffen zu können. Diese Idee impliziert die Abkehr von dem präsenten, disziplinierenden Schulsystem. (KLEMM 2005: 21f, 33)

Das folgende Zitat von STOWASSER verdeutlicht die libertäre Kritik an dem staatlichen Schulwesen und führt die Ausrichtung libertärer Gegenvorschläge an:

Nach anarchistischer Auffassung ist Lernen in allen unseren Gesellschaften ein institutionalisierter Zwangsprozeß, und der Staat hält hierüber in der Regel das Monopol. Er weiß auch, warum: Staatlich gesteuertes Lernen ist die beste Garantie dafür, daß alles beim alten [sic!] bleibt. Ideologien mögen wechseln, Lehrpläne sich ändern – die entscheidenden gesellschaftlichen Grundwerte, die vermittelt werden, tun es nicht. Egal, ob ich Mathe, Geschichte oder Deutsch pauke, immer lerne ich auch mit, daß es oben und unten, Herrscher

⁹¹ Konkrete Ausarbeitungen liegen beispielsweise von Pierre Joseph Proudhon, Arthur Müller-Lehning und Fritz Linow vor (Degen/Knoblauch 2006: 82ff).

⁹² Vgl. Peters 1988: 121

und Beherrschte, Staat und Autorität gibt. Dies in Frage zu stellen, wird an keiner Schule gelehrt. Eine freie Gesellschaft braucht freie Menschen. Wenn jede neue Generation von Kindesbeinen an tendenziell zur Unfreiheit erzogen wird, liegt es nahe, hier anzusetzen und für den Bereich der Erziehung libertäre Alternativen zu entwickeln. Bei dieser praktischen Nutzenanwendung des Freiheitsprinzips geht es um dreierlei. Zum einen sollten dem Staat möglichst viele Kinder entzogen werden. Das ist in erster Linie ein politisch-organisatorisches Problem. Zweitens sollten andere Inhalte und Werte gelehrt werden. Das ist vor allem ein intellektuell-theoretisches Problem. Nicht zuletzt sollten natürlich andere Formen des Lehrens und Lernens erprobt werden. Das ist ein überwiegend didaktisches Problem. Viel Arbeit also und kein leichtes Unterfangen. (STOWASSER 2007: 54f)

Diese bei STOWASSER als Grundwerte bezeichneten unterschwelligem Lerninhalte finden sich in den Bezeichnungen des *geheimen Lehrplans* beziehungsweise des *verborgenen Curriculums* des österreichischen Anarchisten Ivan ILLICH wieder (ILLICH 2003: 14, 107). Kern dieses Lehrplans sei, dass Schüler*innen die Erfahrung machten, dass nur das in einem *stufenweisen Konsumptionsprozess* erlangte Wissen wertvoll sei und zu Erfolg führe. Außerdem würde „das Lernen *über* die Welt“ (ILLICH 2003: 160) für besser erachtet, als „das Lernen *durch* die Welt“ (ILLICH 2003: 160). Aus ILLICH'S Perspektive trägt der *geheime Lehrplan* dazu bei, aus Lernprozessen eine Ware zu machen, auf die Schulen einen monopolisierten Zugriff haben (ILLICH 2003: 161). Auch freie Schulen müssen sich vor diesen Tendenzen schützen:

Will die freie Schule über eine einfache Reform der Schulklasse hinausgehen, dann muß sie vermeiden, den oben geschilderten heimlichen Lehrplan der Schulung zu übernehmen. Eine ideale freie Schule muß versuchen, Bildung zu vermitteln und gleichzeitig verhindern, daß Erziehung benutzt wird, um eine Klassenstruktur der Gesellschaft zu schaffen oder zu rechtfertigen; sie muß vermeiden, daß sie sich mißbrauchen läßt, den Schüler an einem abstrakten Maßstab zu messen und ihn zu unterdrücken, zu kontrollieren und aufs rechte Maß zurechtzustutzen. (ILLICH 2003: 167)

In seiner *Streitschrift* kritisiert ILLICH freie Schulen, da die meisten „eine Erziehung *für* das Leben, statt *im* alltäglichen Leben“ (ILLICH 2003: 168) realisieren würden. Trotz dieser Tatsache seien sie in ihrer Funktion als „Zentren, von denen sich ein neuer Lebensstil ausbreitet“ (ILLICH 2003: 168) nicht zu unterschätzen.

Die anti-etatistische, institutionenkritische Grundhaltung ist nicht nur wesentliches Merkmal des libertären Denkens generell, sondern auch ein Alleinstellungsmerkmal herrschaftsfreier Bildungsarbeit innerhalb der antiautoritären Erziehungsbewegung. Die Infragestellung der staatlichen Ordnung war trotz weitgehender Kritik an den herrschenden Verhältnissen durch die antiautoritäre Erziehungsbewegung nicht gegeben (KLEMM 2003: 190). Der Versuch einer Umsetzung von antistaatlichen Elementen im Bildungsbereich führt zu konkreten Vorstellungen von anderen Lernsituationen. „[K]leine, funktionsgerechte, zeitlich begrenzte, freiwillige und selbstbestimmte Orte des Lernens“ (KLEMM 2009: 180) zu schaffen, macht die praktische Komponente libertärer Institutionenkritik aus, die mit diesen

Ansprüchen ein Pendant zu der konventionellen Art der Organisation von Lernprozessen durch das staatliche Schulwesen schaffen will beziehungsweise schafft.⁹³

3.4.3 Antikapitalismus

Ein weiteres Merkmal des Anarchismus und auch herrschaftsfreier Bildung, welches ebenfalls durch die grundlegende Einstellung zu intrinsischer Legitimation von Freiheit bedingt ist, ist die Ablehnung des Kapitalismus als hierarchisch organisiertes Wirtschaftsmodell. „Im Gegensatz zum Liberalismus ist der Anarchismus entschieden anti-kapitalistisch. Im Kapitalismus sieht er, neben dem Staat, die zweite Säule der Herrschaft.“ (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 13) Bezüglich Bildungsthemen bestehe „[e]in grundlegender Widerspruch im Kapitalismus“ (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 96), nämlich der, „dass er den Menschen, die er als Objekte verwertet, gleichzeitig Bildung zukommen lassen muss. Denn ohne den gerade erforderlichen Bildungsstand der Lohnabhängigen ist der entwickelte Kapitalismus überhaupt nicht in Gang zu halten.“ (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 96). Da die Menschen für eine möglichst effiziente Produktion der Waren und Dienstleistungen instrumentalisiert würden, stehe dieser sowohl dem Bild einer freiheitlichen Wirtschaftsordnung als auch dem von selbstbestimmten Menschen komplementär entgegen (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 94). Um in der kapitalistisch organisierten Gesellschaft existieren zu können wird Arbeitskraft auf dem Markt verkauft; so entsteht ein Herrschaftsverhältnis zwischen Kapitalist*innen, sprich Besitzer*innen der Produktionsmittel und den Menschen, die ihre Zeit und Energie als Arbeitskraft auf dem Markt anbieten müssen (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 93). Durch diese Begebenheiten sowie durch die Anreize zum ständigen Konsumieren von Industriegütern fehlt laut DEGEN und KNOBLAUCH die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen⁹⁴ (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 9, 95).⁹⁵ Dass im Kapitalismus „[d]ie Bedürfnisse des Kapitals über den Bedürfnissen der Menschen oder der Umwelt“ (STOWASSER 2007: 85) stehen, spiegelt sich nach Meinung von Libertären in den Umsetzungen und Ideen zu Lernsituationen wieder: „Unter

⁹³ Vgl. Klemm 2002a: 102

⁹⁴ Die Frage nach den Bedürfnissen ist dennoch eine sehr schwierige, da diese unter anderem auch stark kapitalistisch geprägt sind und nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Gegebenheiten entstehen können.

⁹⁵ Diese Orientierung macht sich auch bei den verschiedenen Vorstellungen von anderen möglichen Wirtschaftsweisen bemerkbar, die in drei Strömungen unterteilt werden können: individualistisch, kollektivistisch und individualistisch-kollektivistisch (Degen/Knoblauch 2006: 98). Der Fokus liegt auf *dezentraler Bedürfnisproduktion* im Rahmen einer Solidarwirtschaft, die auf Selbstbestimmung basiert (Stowasser 2007: 90f).

kapitalistischen Rahmenbedingungen sollen die einzelnen daran gewöhnt werden, sich mit anderen zu messen und in Konkurrenz zu setzen. Daher ist bei der Idee standardisierter Bildung immer auch mitgedacht, dass ein vergleichbares ‚Humankapital‘ entsteht.“ (TWELVE 2006: 67). Hintergedanke der Schulbildung in kapitalistisch organisierten Gesellschaften sei die *leistungsabhängige Karriere* (SCHROEDTER 2007: 174). Dieser Gedanke findet sich auch in dem mit dem Kapitalismus in Verbindung gebrachten Menschenbild des *homo oeconomicus* wieder (NOVY 2004: 91ff). Diesem neoklassischen Leitbild des neuen, modernen Menschen werden einige konkrete Charakteristika zugeschrieben. So kann der *homo oeconomicus* als Idealtyp des rational handelnden, auf sich gestellten Menschen begriffen werden. Ohne Unterlass wägt er Kosten und Nutzen ab, um in jeder Situation das Optimum zu erreichen. Perfektion wird so groß geschrieben, dass der *homo oeconomicus* sogar als Maschine bezeichnet wird. Die sozialen Bindungen treten völlig in den Hintergrund, mit Ausnahme der Intention, durch Beziehungen ‚Sozialkapital‘ aufzustocken. Dieser Typus von Mensch ist ahistorisch und in Folge dessen auf die Gegenwart bezogen und versucht ausschließlich die aktuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Somit ergibt sich eine Neigung zum Konsum, die das Miteinander erschwert, da eine Orientierung am Markt bedeutend wird (NOVY 2004: 91ff).

Dieses Konstrukt der neoklassischen Ideologie steht im Widerspruch zu dem Menschenbild des Anarchismus. Das häufig von Kritiker*innen des Anarchismus als naiv und unrealistisch abgewertete, libertäre Menschenbild begründet sich nicht ausschließlich aus altruistischen Elementen (SUISSA 2006: 29). Es gestaltet sich differenzierter als teilweise angenommen. In KLEMMS Darstellung des libertären Menschenbildes überwiegt die Bezugnahme auf das *Gute* im Menschen eindeutig (KLEMM 2005: 24, 40, 46). SUISSA hingegen thematisiert, dass sich klassische Theoretiker*innen neben diesem Aspekt auch bewusst mit egoistischen Zügen von Menschen auseinandergesetzt haben anstatt von einer simplen Sichtweise auszugehen (SUISSA 2006: 25). Trotz des Wahrnehmens von Egoismus ist die Abgrenzung zum sozialdarwinistischen Konkurrenzglauben zentral (KLEMM 2005: 24). In diesem Zusammenhang wird vor allem auf KROPOTKIN Bezug genommen: „Much of Kropotkin's work [...] can be interpreted as an attempt to counter the extreme version of social Darwinism often put forward [...] as a justification of the capitalist system, elevating free competition amongst individuals to a positive virtue“ (SUISSA 2006: 26). Das Thema des libertären Menschenbilds bringt die Erwähnung des auf KROPOTKIN zurückgehenden Konzepts der *gegenseitigen Hilfe* mit sich.⁹⁶ KROPOTKINS „basic thesis [is] that the

⁹⁶ Vgl. Klemm 2005: 24, 35, 40, 46, Heinlein 1998: 277ff, Stowasser 2007: 248, Suissa 2006: 26f, 118

principle of social cooperation has been a characteristic of human and other species since earliest times“ (SUISSA 2006: 26f). Dieses Menschenbild in Kombination mit den genannten drei Merkmalen hat Vorstellungen von Bildung mit sich gebracht, die mit der kapitalistischen Verwertungslogik nicht vereinbar sind.⁹⁷

Auf der Basis dieser in ihren Grundzügen dargestellten libertären Kritik wurden und werden bildungsrelevante Gegenentwürfe zu konventionellen Bildungssystemen entwickelt. Den hinter konventionellen Bildungssystemen stehenden Organisationsprinzipien und gesellschaftlichen Strukturen herrschaftsfreie Kontrapunkte entgegen zu setzen, ist die Motivation unterschiedlichster theoretischer und praktischer Auseinandersetzungen. Die Vielfalt der Konzepte und Projekte reicht von Schulexperimenten mit geregelten Tagesabläufen und striktem Stundenplan (GRUNDER 2007: 69ff) über reformistische Ideen bis hin zu der antipädagogischen Forderung nach der *Entschulung der Gesellschaft*, die eine „Bildungsreform, die am Mythos des *homo educandus* festhält, in Frage“ (ILLICH 2003: 11) stellt.⁹⁸ Ebenso wichtig wie die Vielfalt dieser Gegenentwürfe ist die Vielfalt der Aspekte, in denen sich herrschaftsfreies Miteinander in Lern- und Lehrsituationen ausdrückt und deren Ziel es ist, in Bildungsprozessen – aber auch durch diese – Grundlagen

⁹⁷ Gustavo Esteva sieht dem ökonomischen Menschen – dem *homo oeconomicus* – die Spezies des *homo communis* gegenüber stehen. Der *homo communis* entspricht nicht dem libertär geprägten Menschenbild, sondern entspringt Beobachtungen, die Esteva in entwicklungspolitischen Kontexten machte. Estevas Ansatz bereichert aber die Sichtweise auf die Wandelbarkeit und Vielfalt von Strukturen, die von neoliberaler Seite teilweise bestritten wird, wie Margret Thatchers Ausspruch „There is no alternative“ (Phrases Finder o.J.) deutlich illustriert. „Der *homo communis* existiert in der radikalen Heterogenität seines Seins – dem Gegenteil der dem modernisierten Menschen eigenen Homogenisierung – und das erlaubt ihm, in Vielfalt zu leben, im Gegensatz zur Uniformität des ökonomischen Menschen.“ (Esteva 1995: 52) Im Gegensatz zu dem eher abstrakten, libertären Konzept *gegenseitiger Hilfe* sieht sich der *homo communis* der Notwendigkeit gegenüber, innerhalb konkreter wirtschaftlicher Rahmenbedingungen auf kreative Art und Weise Überlebensstrategien zu entwickeln. (Esteva 1995: 49) In gesellschaftlichen Nischen, die zwar auch vom Entwicklungsdogma berührt werden, der Durchökonomisierung aber teils entgehen, schaffen sich *marginale Menschen* eigenständig Lebensbereiche (Esteva 1995: 47f). Ausgezeichnet durch autonome Handlungen und durch improvisierendes Agieren interagiert der *homo communis* nicht mit abstrakten Kategorien wie es der *homo oeconomicus* handhabt. Es sieht in seinem Gegenüber eine reale und nicht etwa eine verbeamtete oder angestellte Person. (Esteva 1995: 50f) Die Besonderheit des *homo communis* sieht Esteva in der Fähigkeit, „die fehlende Gelegenheit der vollen Assimilierung in den Status des *homo oeconomicus* in die Chance verwandelt zu haben, historische soziale Räume zu regenerieren und sie zu seinem angepaßten Lebensraum zu machen. Der *homo communis* schuf Räume nach seiner eigenen Vorstellung, nicht als Spiegelbilder der Wirtschaft. Daher rührt die Notwendigkeit, daß die, welche man Marginalisierte nennt, die Wirtschaft an ihre eigenen Ränder verbannen – sie marginalisieren – und so ihre historische Errungenschaft – ihre neuen Gemeinschaften – schützen.“ (Esteva 1995: 54)

⁹⁸ An verschiedenen Stellen werde ich Bezug auf Illichs Werk nehmen. Grundsätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass Illichs kritischer Blick auf bildungspolitische Ansätze aus seiner entwicklungspolitischen Praxis rührt. Den weit verbreiteten Glauben an Bildung als Allheilmittel für Entwicklungsfragen lernte er zu hinterfragen, sah sich jedoch häufig mit einem sturen Bejahen von Entwicklungskonzepten im Allgemeinen und konventionellen Bildungsideen im Speziellen konfrontiert. In seinem Werk geht er der „Frage nach der Wurzel dieser Sturheit“ (Illich 2003: 13) auf den Grund.

eines herrschaftsfreien Umgangs zu schaffen und erfahrbar zu machen. Abschließend nehme ich Bezug auf KLEMM, demzufolge Ansätze herrschaftsfreier Bildung die aktuellen Auseinandersetzungen bezüglich Bildungsthemen auf Grund von drei Kritiksträngen bereichern können. Unter *Ideologiekritik* versteht er die Infragestellung und Ablehnung der bürgerlichen Konzepte (Staats-)Schule, Familie und Kindheit durch den Anarchismus und der davon ausgehenden Idee von Bildung. Wie bereits ausgeführt lassen sich aus der Perspektive der *Institutionenkritik* ebenfalls Vorstellungen ableiten.⁹⁹ Die libertäre Kritik am *Pädagogischen Bezug* setzt autoritären Lernprozessen die Forderung entgegen, „ganzheitliche, erfahrungsbezogene, koedukative, selbstbestimmte und ‚beiläufige‘“ (KLEMM 2009: 180) Umgangsformen zu etablieren.

⁹⁹ Diese schon genannten Kriterien der *Institutionenkritik* sind „kleine, funktionsgerechte, zeitlich begrenzte, freiwillige und selbstbestimmte Orte des Lernens“ (Klemm 2009: 180, vgl. Kapitel 3.4.2).

4 Das Theater der Unterdrückten und herrschaftsfreie Bildung – ein Vergleich

Ausgangspunkt des Vergleichs ist die Intention, das sich gegen Unterdrückung und Fremdbestimmung richtende Theater der Unterdrückten mittels der Konfrontation mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung zu hinterfragen und möglicherweise durch die Integration einiger Aspekte bereichern zu können.

4.1 Aspekte des Vergleichs

Neben den von mir in den Ausführungen zum Theater der Unterdrückten markierten Aspekten¹⁰⁰, die sich in KLEMMs Forderungen bezüglich des *Pädagogischen Bezugs* wiederholen, werde ich den Vergleich um die Aspekte der Kreativität und der Prozessorientiertheit erweitern. Dies erklärt sich daraus, dass für mich der Aspekt der Kreativität von zentraler Bedeutung für das Theater der Unterdrückten ist und er auch in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung besondere Berücksichtigung findet. Gleiches gilt für den Aspekt der Prozessorientiertheit.

4.1.1 Erfahrungsbezogenheit

Erfahrung auf dem Hintergrund von Selbsttätigkeit und entdeckendem Lernen ist ein wichtiger Aspekt herrschaftsfreier Bildung. Ein Kritikpunkt an konventionellen Bildungseinrichtungen ist, dass durch institutionelle Vorgaben wie Stundenpläne versucht werde, bestimmte Erfahrungen vorweg zu nehmen beziehungsweise sogar gezielt zu initiieren (GRUNDER 2007: 9). Im libertären Denken wird die Bedeutung der eigenen Erfahrungen in engem Zusammenhang mit Freiheit gesehen (GRUNDER 2007: 9, KLEMM 2002a: 38ff, 89). Erfahrung soll keiner Bewertung unterliegen, sondern ein Pendant zu dogmatischen und religionsbedingten Vorstellungen darstellen. Die Abkehr von *vorbereiteten Umgebungen* hin zu bedürfnisorientierter Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen sowie dem Ernst-

¹⁰⁰ Wie im Methoden-Kapitel bereits ausgeführt, verstehe ich unter den Aspekten grundlegende Elemente, die den Charakter von Ansätzen wesentlich prägen und ihn strukturieren. Die einzelnen Aspekte sehe ich nicht als abgetrennt voneinander, sondern als ineinander übergreifend, sich ergänzend und sich teilweise gegenseitig bedingend. (vgl. Kapitel 1.3)

nehmen von Wünschen und Erfahrungen und die Möglichkeit eigenständigen Experimentierens und Interpretierens stellen das libertäre Gegenstück dar. (GRUNDER 2007: 9)

Leo TOLSTOI, der 1859 im russischen Jasnaja Poljana eine libertäre Schule gründete, war der Überzeugung, dass die Fokussierung auf Erfahrung im Bildungsbereich wesentlich sei. „Wir wissen, daß unsere Grundüberzeugung darin besteht, daß die einzige Grundlage der Erziehung die Erfahrung und ihr einziges Kriterium die Freiheit ist“ (TOLSTOI zit. nach KLEMM 2002a: 39). Drei Orientierungspunkte sind wesentlich für seine Idee von herrschaftsfreiem Lernen. „Bildung statt Erziehung, Freiheit statt Zwang, Erfahrung statt Dogma“ (KLEMM 2002a: 42), denn Erziehung besaß – im Gegensatz zu Bildung – für TOLSTOI grundsätzlich einen Zwangscharakter. TOLSTOI versteht Bildung als Erlebnis, welches ermöglichen soll, Eindrücke begreifbarer und erfahrbarer zu machen (KLEMM 2002b). In Folge dessen verliert die Lehrer*innenrolle an Dominanz, da sie nicht mehr per se existiert, sondern im Idealfall einer Person von den Lernenden zugeschrieben wird.¹⁰¹ Das von TOLSTOI formulierte Verhältnis von Bildung und Erlebnis kann meines Erachtens durch Methoden und Spiele des Theaters der Unterdrückten initiiert werden. In diesem Sinne könnte das Theater der Unterdrückten eine passende Methodensammlung zur Umsetzung von herrschaftsfreien Bildungsansätzen darstellen.

STOWASSER fasst für Ansätze herrschaftsfreier Bildung zusammen, dass „[a]uch die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden [...] in Frage gestellt [wurden]. Schüler sollten den Unterricht genauso mitbestimmen und mitgestalten wie Lehrer.“ (STOWASSER 2007: 55) Die hier dargestellte Öffnung von Lernprozessen für die Mitgestaltung aller Beteiligten findet sich auch in der Konzeption des Theaters der Unterdrückten. Die Kreation der Rolle der *Zuschauspieler*innen* steht für schrittweises Erproben anderer Zugänge zu Lernprozessen. Selbstermächtigung durch ‚erspielte‘ Erfahrung im Rahmen verschiedener Theatermethoden kann Strukturen als verhandelbar aufzeigen (DIRNSTORFER 2006: 128). In Folge dessen ist auch die Rolle der jokernden Person nur gemäßigt autoritär konzipiert, da Erfahrung weitgehend unabhängig von aufgezwungenen, vorgesetzten Rahmenbedingungen gemacht werden soll.¹⁰² Meiner Erfahrung nach wird zu wenig reflektiert, dass diese Rolle mitunter auch Dominanzen transportiert. Diese Beobachtung trifft auf herrschaftsfreie Bildungsansätze weniger zu. Zumindest in der Theorie besteht ein hohes Maß an Bewusstsein für diese Problematiken, die die Lehrendenrolle birgt – auf eigene Erfahrungen kann ich mich nicht

¹⁰¹ Das folgende Zitat stellt eine gute Veranschaulichung für die alltägliche Praxis herrschaftsfreier Bildungsprojekte dar: „Die Freiheit, plötzlich vom Unterricht wegzulaufen, ist etwas Nützliches und Notwendiges, und zwar nur als Mittel, den Lehrer vor den äußersten und größten Fehlern zu bewahren“ (Tolstoi zit. nach Klemm 2002b).

¹⁰² Zu den Unterschieden der Konzeption von antiautoritären Lehrer*in-Rollen vgl. Kapitel 4.1.5

berufen. Das systematische Zusammentragen positiver, anderer Erfahrungen in Bezug auf anleitende Positionen rückt allerdings auch hier nicht in den Fokus und liegt – ebenso wie Informationen zu kollektiven Entscheidungsstrukturen – nur bruchstückhaft vor.¹⁰³

Für den libertären Theoretiker Herbert READ¹⁰⁴ standen Fragen bezüglich Bildung im Zentrum der Auseinandersetzung mit Herrschaft. Er stellte eine umfassende Theorie auf, die laut KLEMM einer Wahrnehmungstheorie *ästhetischer Erziehung* gleich kommt (KLEMM 2002a: 88ff). Die Säulen dieser Theorie sind Freiheit und Erfahrung. Somit greift READ Vorstellungen von Vorreiter*innen herrschaftsfreier Bildung auf (KLEMM 1991c: 216). Sein Hauptanliegen war es, durch Förderung von Spontaneität und vitalem Agieren dem „Zentralismus, Rationalismus und Technizismus“ (KLEMM 2002a: 91) des Bildungssystems etwas entgegen zu setzen. Erfahrenes und Empfundenes mit künstlerischen Mitteln auszudrücken war für ihn eine wesentliche Komponente und er sah im Gegensatz zu wissensgesteuertem Miteinander hier die grundlegende Form der Mitteilung. (KLEMM 2002a: 89f)¹⁰⁵

Der Konsens bezüglich der großen Relevanz des Aspekts der Erfahrung für herrschaftsfreie Bildung ist zwar groß, dennoch zeigen sich Unterschiede sowohl im Bereich der Theorie als auch in der praktischen Umsetzung. Auffällig ist die Betonung des Rationalen, welche die Ansätze durchzieht. Dies ist auf den aufklärerischen Entstehungskontext der herrschaftsfreien Bildung zurückzuführen und manifestiert sich unter anderem in ihrer kirchen- und glaubenskritischen Sichtweise. „Die Erziehung [...] muß auf einer wissenschaftlichen und vernunftgemäßen Grundlage beruhen und jede übernatürliche oder mystische Idee ausschließen“ (FERRER zit. nach KLEMM 2002a: 60).¹⁰⁶ Bezüglich der Überbrückung zwischen dem Ausschließen von ‚Unwissenschaftlichem‘ auf der einen und dem Akzentuieren von Erfahrungen und Empfindungen auf der anderen Seite sind in klassisch-libertärer (Bildungs-) Literatur keine Hinweise zu finden. Erste Ausführungen konnte ich bei Paul

¹⁰³ Vgl. Ferrer 2003: 71, 82, 84, Goodman zit. nach Klemm 2002a: 14f, Heinlein 1998. Lediglich in Grunders Werk liegt eine ausführliche Beschäftigung mit den von Robin organisierten *fêtes pédagogiques* – den Lehrerfortbildungen – vor (Grunder 2007: 43ff).

¹⁰⁴ Laut Klemm spielt Read eine bedeutende Rolle für Ansätze herrschaftsfreier Bildung, denn er gibt „einerseits [...] Impulse zur Überwindung nationalistischer Zielsetzungen aus der Kunsterziehungsbewegung und andererseits formuliert er mit seiner Studie *Education through Art* programmatisch Perspektiven für eine emanzipatorische Theorie und Praxis ästhetischer schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung“ (Klemm 1991c: 220).

¹⁰⁵ Auch Godwin, der sich im Gegensatz zu Tolstoi als Anarchist verstand, sah in der Kombination von Erfahrung und Freiheit die Grundfesten einer gegen die Tradierung von Herrschaft gerichteten Bildung (Klemm 2002a: 102). Für ihn war der Erfahrungsschatz der wichtigste Bezugspunkt für seine Arbeiten. Er betont die Wichtigkeit von persönlichen Empfindungen und positioniert sich somit gegenüber abstrakten Lernzielen und Vorgaben ablehnend (Heinlein 1998: 132).

¹⁰⁶ Vgl. Ferrer 2003: 72

GOODMAN entdecken, der mit seinem zwischen (Bildungs-)Politik, Künstlerischem, Therapie und Emotionen vermittelnden Ansatz einen entsprechenden Anstoß gegeben hat. Nicht nur aus diesem Grund, sondern auch da er die Bildungsebene in Bezug auf Erfahrung um das *beiläufige Lernen* erweitert hat, werde ich gesondert auf GOODMAN eingehen¹⁰⁷, der „heute stellvertretend für eine angelsächsische Nachkriegsgeneration intellektueller Anarchisten [steht], die in den 60er Jahren dem Anarchismus weltweit ein neues Profil gaben“ (KLEMM 2002a: 96).

Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass beim Theater der Unterdrückten die positive Betonung des Rationalen nicht in gleichem Ausmaß anzutreffen ist wie bei herrschaftsfreien Ansätzen im Allgemeinen und Ansätzen herrschaftsfreier Bildung im Speziellen. Die häufig von abstrakter Ebene aus durchgeführten Analysen nehmen im Kontext herrschaftsfreier Bildungsansätze eine bedeutende Position ein. Im Gegensatz dazu: ein buntes, chaotisch-kreatives, spielerisches, aufwühlendes, teilweise auch von ‚Theoriefeindlichkeit‘ geprägtes Schaffen – so erlebe ich Gruppenprozesse im Theater der Unterdrückten. Dies findet seine Begründung unter anderem darin, dass einerseits die Wurzeln des Theaters der Unterdrückten nicht direkt in der Aufklärung zu finden sind und andererseits die Menschen durch diese Theaterform einen besseren Zugang zu Körper und Gefühl bekommen und somit möglicherweise weniger kopflastig leben (können). Da die dem Theater der Unterdrückten zu Grunde liegenden entscheidenden Anknüpfungspunkte demnach die persönliche Erfahrung mit und das Wahrnehmen von Unterdrückung sind, ist dies eine plausible Erklärung dafür, dass sich der Fokus auf unterdrückerische Verhältnisse nicht so sehr von einer systematisch durchdachten Perspektive erschließt. Es ist nicht grundsätzlich angelegt, Problemstellungen mit Daten, ‚Fakten‘ oder theoretischen Ansätzen zu untermauern. Eine Untermauerung hängt stark davon ab, inwieweit die jeweils Agierenden theoretische Überlegungen in den Prozess der Auseinandersetzung oder Vorbereitung – von beispielsweise einem *Forumtheaterstück* – einfließen lassen. Die Inspiration durch Ansätze herrschaftsfreier Bildung in Form einer Bereitschaft zu theoretischen Auseinandersetzungen, wie sie in herrschaftsfreien Denkschulen geführt werden, könnte das Theater der Unterdrückten meines Erachtens befruchten und somit eine solidere Basis für Konfrontationen mit unterdrückerischen Verhältnissen gewährleisten. Es böte eine Möglichkeit, die häufig sehr binäre Darstellung des ‚guten Unterdrückten‘ und des ‚bösen Unterdrückenden‘ mit Hintergrundinformationen zu bereichern, um durch das Aufzeigen von Abhängigkeiten und

¹⁰⁷ Vgl. Seite 64

Zusammenhängen vielfältigeren Schattierungen und komplexeren Ausdrucksmöglichkeiten Raum zu öffnen.

Paul Goodman und beiläufiges Lernen

Der Name Paul GOODMAN wird mit unterschiedlichsten Themenfeldern assoziiert. Der Literat und Philosoph war 1940 durch sein Bekenntnis zur Homosexualität gezwungen, seinen Posten als Dozent an der University of Chicago aufzugeben. Daraufhin widmete er sich als Autor von Theaterstücken, Romanen und Analysen soziopolitischer Gesellschaftsstrukturen verstärkt der Literatur. Allerdings war GOODMAN nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in politischen Kontexten aktiv. Unter anderem verweigerte er den Wehrdienst und engagierte sich in der Friedensbewegung. Seine Schriften belegen deutlich sein anarchistisches Selbstverständnis. (KLEMM 2002a: 96f) GOODMAN verkehrte unter anderem in den Bildungsinstituten *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC)¹⁰⁸ in Mexiko und *Esalen*¹⁰⁹ in Kalifornien. Diese Begegnungszentren trugen durch die Möglichkeit des permanenten Gedanken- und Erfahrungsaustauschs dazu bei, Gegenkultur(en) zu entwickeln und zu vernetzen. Querdenker*innen fanden an diesen Orten den Freiraum zum Experimentieren: „Praktisch alle namhaften BefreiungstheologInnen, PädagogInnen, Revolutionäre und GesellschaftswissenschaftInnen [sic!] dieser Zeit waren mit CIDOC verbunden und ließen sich dort inspirieren.“ (RIED 2007: 36) Über die beiden Zentren standen unter anderem Paulo FREIRE, Ivan ILLICH, Jakob Levy MORENO, Joel SPRING, Paul GOODMAN und Fritz PERLS in Verbindung (ILLICH 2003: 8, RIED 2007: 36). In Zusammenarbeit mit Laura und Fritz PERLS entwickelte GOODMAN die Grundlagen der Gestalttherapie, die für das Themengebiet der Konflikttransformation wegweisend wurden (DIETRICH 2008: 379).

Als „Mentor der Renaissance libertärer Pädagogik(kritik)“ (KLEMM 2002a: 96)¹¹⁰ findet GOODMAN im Zusammenhang mit herrschaftsfreier Bildung Erwähnung, da er in die De-

¹⁰⁸ Illich eröffnete dieses Begegnungszentrum im Jahr 1961.

¹⁰⁹ Das 1962 gegründete Institut vertrat einen humanistischen Schwerpunkt.

¹¹⁰ Sowohl aus libertärer Sicht als auch aus unter postmodernen Gesichtspunkten besteht Einigkeit darüber, dass Goodman wesentlich an der Schaffung von Neuem beteiligt war. „Goodman steht heute stellvertretend für eine angelsächsische Nachkriegsgeneration intellektueller Anarchisten, die in den 60er Jahren dem Anarchismus weltweit ein neues Profil gaben [...]. In diesem Kontext steht Goodman als eine Symbolfigur für den antiautoritären Kampf der nordamerikanischen Studentenbewegung und soll im Folgenden in seiner Rolle als Mentor der Renaissance libertärer Pädagogik(kritik) skizziert werden.“ (Klemm 2002a: 96) Und: „Den Platz der Ikonen der *Postmoderne* nimmt ab hier eine neue Generation ein, aus der ich [...] Paul Goodman [...] nennen möchte.“ (Dietrich 2008: 378f)

batte über Bildungsfragen die Relevanz des *beiläufigen Lernens* einbrachte. Seine „pädagogischen Axiome von Freiheit und Erfahrung als Grundlagen von Bildung und Erziehung sowie seine Analyse des bestehenden Schulsystems als ein Herrschaftssystem“ (KLEMM 2002a: 102) sind – laut KLEMM – zwar keine Neuheiten, das Aufarbeiten von schon praktizierten Lernsystemen und deren Adaption für die aktuelle Diskussion bezüglich Bildung sind aber das Besondere seiner Bemühungen. (KLEMM 2002a: 102)

In der Gegenüberstellung der Ansätze des Theaters der Unterdrückten mit denen herrschaftsfreier Bildung stellen Paul GOODMANs Bestrebungen in meinen Augen eine wichtige Bezugsgröße dar, da er einer der – zumindest in meinen Recherchen auffindbaren – ersten Anarchist*innen war, der sich über die Grenzen des Rationalen hinweg setzte. Die aufklärerische Idee der Abgrenzung von sogenanntem Unwissenschaftlichem, die unter anderem auf der Ablehnung kirchlicher Institutionen fußte, findet ihre Entsprechung in GOODMANs institutionskritischen Ausführungen. Allerdings haben bei GOODMAN Erfahrung und Empfindung einen höheren Stellenwert als bei Anarchist*innen zuvor. Dieses spiegelt sich deutlich in seinem Engagement für die Entwicklung der Gestalttherapie wider.¹¹¹ In diesem Zusammenhang erscheint es mir wichtig, seinen Einfluss auf FREIRE und somit auch auf das Theater der Unterdrückten zu betonen, welches – so DIETRICH – in vielen Punkten eine mit der Gestalttherapie korrelierende Praxis, eine Entsprechung auf theatraler Ebene darstellt: „Das Verhältnis zwischen Unterdrücker und Unterdrückten, Richter und Gerichteten, Mutter und Kind, das in der Gestalttherapie eine große Rolle spielt, fand schnell Eingang in Paulo FREIRES Pädagogik der Unterdrückten und in der Folge auch in Augusto BOALS Theater der Unterdrückten.“ (DIETRICH 2008: 382)

Unter *beiläufigem Lernen* versteht GOODMAN in das Alltagsgeschehen eingebundene Lern- und Lehrprozesse. Durch die Teilnahme an Arbeitsabläufen und Ereignissen sollen Kenntnisse weitergegeben werden. Erfahrung wird zur Grundlage jeder Lernsituation. „Aufs Ganze gesehen entspricht diese beiläufige Methode dem Wesen des Lernens besser als die Methode der systematischen Belehrung. Für die jungen Leute steht dabei nicht eine pädagogische Veranstaltung im Vordergrund, sondern die unmittelbare Erfahrung von Ursache und Wirkung“ (GOODMAN zit. nach KLEMM 2002a: 103). Er verurteilt die „Konfusion über die Relevanz der eigenen Erfahrungen und Gefühle“ (GOODMAN 1975: 52), die durch das unpersönliche Schulsystem zustande komme und die in Kombination mit der Vermitt-

¹¹¹ Ried geht ausführlich auf Goodman's gestaltherapeutischen Ansatz ein (Ried 2007: 57ff).

lung vom Glauben an die einzig richtige und alternativlose Weltanschauung eine Art Gehirnwäsche darstellen würde (GOODMAN 1975: 52). Die Idee des *beiläufigen Lernens* brachte für GOODMAN demnach einen kritischen Blick auf konventionelle Lernorte mit sich, und er wurde laut KLEMM „mit seiner grundsätzlichen Kritik am Schulsystem zum wichtigsten theoretischen und kritischen Impulsgeber für eine Ideologie- und Institutionenkritik am System Schule“ (KLEMM 2002a: 14). Unter anderem auf Grundlage dieser Idee stellte er bildungspolitische Forderungen, die die Tradition des obligatorischen Schulgangs durchbrechen und der Vereinnahmung von Individuen durch die gesellschaftlich geprägten, normierten Vorstellungen von Lernen und Leben entgegen wirken sollten (KLEMM 2002a: 100). Mit diesen Ideen stieß er allerdings auf Widerstand. Im Vorwort der 1964 erschienenen Studie über das amerikanische Schulsystem *Das Verhängnis der Schule* (GOODMAN 1975) dokumentierte er seinen Eindruck, sich teilweise bei Versammlungen einem das Schulsystem verherrlichenden *Massenwahn* gegenüber zu sehen (GOODMAN 1975: 11). Rückwirkend stellt KLEMM fest, dass GOODMAN mit eben dieser Studie „eine Renaissance libertärer Pädagogik für die folgenden Jahrzehnte einleitete“ (KLEMM 2009: 186). Sein Bestseller *Growing up absurd* (GOODMAN 1960) leistete einen wesentlichen Beitrag für die 68er Bewegung (BLANKERTZ 1988: 15). GOODMAN setzte seine bildungspolitischen Ideen jedoch nicht im Sinne der Errichtung einer alternativen Schule in die Praxis um, sondern kombinierte als Gestalttherapeut seine soziopolitischen, theoretischen Impulse mit einem *kritischen Pragmatismus*. „Für Goodman bedeutete das, was er als Gestaltpsychologie ansah, eher ein analytisches Instrument zur Diagnose gesellschaftlicher Mißstände [...]. Goodmans Gestalttherapie bestand in persönlichem und politischem Engagement, nicht in therapeutischen Techniken.“ (BLANKERTZ 1988: 14) Probleme sollten nicht als individuelles Verschulden, sondern als eingebettet in den gesamtgesellschaftlichen Kontext verstanden und behandelt werden. Noch 1964, dem Jahr der Veröffentlichung von GOODMANs schulkritischer Studie *Das Verhängnis der Schule* (GOODMAN 1975), gründete Susan GOODMAN, ebenfalls Gestalttherapeutin und älteste Tochter Paul GOODMANs, gemeinsam mit Mabel CHRYSTIE und George DENNISON die *First Street School* in New York (BLANKERTZ 1988: 17). Das Schulprojekt orientierte sich an den Kritikpunkten und Ideen Paul GOODMANs und rückte das erfahrungsbetonte, *beiläufige Lernen* in den Mittelpunkt (KLEMM 2002a: 14). Die *First Street School* wurde zum „Prototyp einer neuen Alternativschulgeneration“ (KLEMM 2002a: 99).

Zwar lehnt sich das Theater der Unterdrückten nicht explizit an das Konzept des

beiläufigen Lernens an, da aber Fortbildungen für Joker*innen nicht angeboten werden, basiert die Multiplikation zumeist auf der Basis beiläufig aufgeschnappter Anleitungsideen. Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass sich Nachwachsende häufig während Workshops das erste Mal im Jokern versuchen. Auch meine Praxis als Jokerin ist auf diesem Weg zustande gekommen. Nach dem ersten Sprung ins kalte Wasser haben sich die Hürden durch Unterstützung und kritisches Feedback der Beteiligten sukzessiv abgebaut, aber natürlich auch Türen geöffnet, hinter denen sich neue Hürden befinden. *Beiläufiges Lernen* tritt im Theater der Unterdrückten noch an einer weiteren Stelle auf. Da im Rahmen dieser Theaterform der Fokus nicht auf der Metaebene liegt, wird der Ablauf von Workshops meist nicht im Vorhinein erklärt. Auf ein Spiel folgt die nächste Übung und plötzlich steht beispielsweise die *Forumtheaterszene*. Durch das Erleben wird beiläufig erfahren, wie eine bestimmte Methode des Theaters der Unterdrückten in der Praxis umgesetzt werden kann. Eine Übereinstimmung zwischen GOODMANS Ansätzen und denen des Theaters der Unterdrückten liegt in der Beziehung von Individuellem und Kollektivem. Der Blick auf problematische Erlebnisse oder unterdrückerische Erfahrungen, auch für solche, die sich im Gang zu Therapeut*innen ausdrücken, ist ein spezieller. Für beide Bereiche ist es von enormer Wichtigkeit, die Verortung von individuellen Problemen auf deren Bezug zu Gesamtgesellschaftlichem, Kollektivem zu lenken. Diese Übereinstimmung ist insofern von Relevanz, als dass sie als ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu konventionellen, ‚verindividualisierten‘ Sichtweisen zu lesen ist, wie sie beispielsweise in den Ausführungen zum *homo oeconomicus* beschrieben sind.¹¹²

4.1.2 Patriarchatskritik

Obwohl sich Anarchist*innen schon immer zum Ziel setzten, Herrschaft möglichst umfassend abzulehnen und den unterschiedlichsten Ausprägungen des *intrinsisch* legitimierten Freiheitsverständnisses Raum zu geben, fällt auf, dass ein Thema bei all den theoretischen Auseinandersetzungen und Reflexionen des Praktischen weitgehend ausgeschlossen blieb: das Patriarchat (LOHSCHELDER 2000: 35). Im Laufe der Zeit wurde der Thematik verstärkt Beachtung geschenkt.¹¹³ Dennoch zieht sich die Ambivalenz zwischen theoretischen Auseinandersetzungen und tiefer gehenden Bestrebungen eine andere, dezidiert antisexistische Praxis im alltäglichen Umgang konzeptionell zu berücksichtigen und auch zu leben wie ein

¹¹² Vgl. Kapitel 3.4.3

¹¹³ Dies ist unter anderem auf das Aufkommen der Frauen*bewegungen und die damit in Verbindung stehende, zunehmende Sensibilisierung im gesamtgesellschaftlichen Kontext zurück zu führen.

roter Faden durch die Geschichte – auch durch die des Anarchismus. Die praktische Umsetzung der Kritik an Strukturen, die Männer als Privilegierte bevorzugen, erfolgt laut Hans Jürgen DEGEN, Jochen KNOBLAUCH und Silke LOHSCHELDER hingegen selten (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 22, LOHSCHELDER 2000: 34f).

Ausgehend von der Hypothese, dass „der Anarchismus die sexistische Herrschaft ausblendet, er also Sexismus als eigenen Unterdrückungsmechanismus nicht in seine Analysen einbezogen hat“ (LOHSCHELDER 2000: 11), untersucht LOHSCHELDER das Bild von Frauen* in Visionen von *befreiten Gesellschaften*. Sie kommt zu dem Schluss, dass Sexismus als eigener Herrschaftsmechanismus in den von ihr analysierten Werken PROUDHONS, BAKUNINS und KROPOTKINS nicht einbezogen wurde.

Keinem der von mir untersuchten anarchistischen Denkern ist es gelungen, in dem Punkt der Frauenrolle ähnlich revolutionäre Gedanken zu vertreten wie in ihren anderen theoretischen Positionen. Gerade die konkrete Umsetzung der abstrakten Utopie von Freiheit, Gleichheit und Solidarität bleibt von den patriarchalen Strukturen ihres gesellschaftlichen Umfelds geprägt. (LOHSCHELDER 2000: 35)

Indem diese klassischen Vertreter des Anarchismus die Kritik von Feministinnen ihrer Zeit als *bürgerlich* oder sogar *beschränkt* bezeichneten, stellten sie sich deren politischen Emanzipationsbestrebungen entgegen (LOHSCHELDER 2000: 35). Dieses veranschauliche die festgefahrene geschlechterstereotype Perspektive anarchistischer Denker und zeige die Schwierigkeit der Vertröstung auf die perfekte *nachrevolutionäre Gesellschaft* auf, in der Unterdrückung entlang Geschlechterstereotypen selbstverständlich keinen Platz finden sollte. Da den Vertretern des Anarchismus die kritische Sicht auf die eigenen Privilegien fehle, bliebe den Frauen* deren Unterstützung zumeist verwehrt.¹¹⁴ HEINLEIN kommt bei seiner Untersuchung der Theorien BAKUNINS zu ähnlichen Ergebnissen wie LOHSCHELDER. Auch in BAKUNINS Augen „bleibt die Befreiung der Frau ein *Nebenwiderspruch*, der sich mit der geglückten proletarischen Revolution von selbst lösen wird.“ (HEINLEIN 1998: 240f)

Interessant ist auf dem Hintergrund der grundlegenden, gesellschaftsstrukturierenden Herrschaftsachse des Patriarchats dessen Thematisierung in herrschaftsfreien Bildungsprojekten. In der Rezeption und Weitergabe des Wissens über Projekte findet eine

¹¹⁴ Trotz beispielsweise der für damalige Verhältnisse revolutionären Ideen Kropotkins zur Gleichberechtigung der Frau und der Kritik an der Institution Ehe, werden laut Lohschelder in seinen Überlegungen zur *nachrevolutionären Gesellschaft* Reproduktionsaufgaben ausschließlich Frauen* zugeschrieben. Dies drücke seine Vereinnahmung durch konventionelle Geschlechterstereotypen aus und zeige, dass er selbst nicht aus diesen engen Rollenklischees ausbrechen konnte, obwohl er unter anderem die Positionen von Emma Goldman kannte. (Lohschelder 2000: 32f)

Geschichtsklitterung entlang Geschlechterzuschreibungen statt. Auffällig und äußerst kritikwürdig ist, dass, obwohl die am weitesten zurück liegenden Realisierungen von herrschaftsfreien Bildungsprojekten von Frauen* initiiert wurden, die Literatur – sofern sich diese nicht dezidiert dem ‚speziellen Schwerpunkt‘ *weiblicher Bildung*¹¹⁵ widmet – dieses Faktum nicht widerspiegelt. Statt dessen werden von Männern realisierte Schulexperimente als erste Referenzpunkte angeführt (vgl. GRUNDER 2007¹¹⁶, HEINLEIN 1998¹¹⁷, KLEMM 2002a¹¹⁸, SCHROEDTER 2007¹¹⁹, STOWASSER 2007¹²⁰, SUISSA 2006: 75ff¹²¹). Die zahlreichen Frauen*, die sich in den letzten Jahrhunderten sowohl theoretisch als auch praktisch im Bereich herrschaftsfreier Bildung engagierten, tauchen in der Literatur jedoch nur als wenig ernst genommene Referenzpunkte auf (PFAFF 2009: 95). Dieses Faktum beeinflusste selbstverständlich meine Literaturrecherche. Um von der oben erwähnten Reproduktion der Dominanz der Männer* im Kontext herrschaftsfreier Bildung abzusehen und Frauen* mehr Raum zu geben, werde ich detaillierter auf die Umstände und Grundzüge einiger von Frauen* initiierten Bildungsprojekte eingehen. Gemeinsam ist den Lebensgeschichten der ausgewählten, bildungspolitisch Aktiven – Mary WOLLSTONECRAFT, Louise MICHEL und Emma GOLDMAN – neben dem libertären Selbstverständnis, dass sie Gründerinnen von Bildungsprojekten waren und bildungsrelevante Fragen mit der Ablehnung des Patriarchats verknüpften. Eine weitere Gemeinsamkeit ist außerdem, dass alle drei Frauen explizit als

¹¹⁵ Der Titel von Grunders Werk lautet „Wir fordern alles“. Weibliche Bildung im 19. und 20. Jahrhundert. Die Konzepte einiger anarchistischer und bürgerlicher Pädagoginnen. (Grunder 1998)

¹¹⁶ Im Jahr 1998 erscheint Grunders Werk zu Konzepten anarchistischer und bürgerlicher Pädagoginnen. Es enthält umfassende Informationen zu Wollstonecrafts, Michels und Goldmans Engagement im Bildungsbereich (Grunder 1998). In seinem 2007 neu aufgelegten Werk *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Geschichte – Modelle – Beispiele* führt Grunder ausschließlich von Männern betreute Projekte an. Im Vorwort verweist Grunder auf „die Wurzeln des anarchistischen Erziehungsideals“ (Grunder 2007: 6) und zählt zehn männliche Vertreter auf. Keine der ihm bekannten Frauen findet hier Berücksichtigung, obwohl ihre Projekte teils länger zurückliegen als die der Männer.

¹¹⁷ Heinlein geht auf die Theorien von Godwin, Bakunin und Kropotkin ein. In dem einleitenden Überblick werden zwar Goldman und de Cleyre beiläufig erwähnt, aber Michel als theoretische Bezugsgröße und praxisorientiert Handelnde findet keine Erwähnung (Heinlein 1998: 9ff).

¹¹⁸ Klemm untersucht die bildungspolitischen Ideen von neun Libertären. Darunter befindet sich nicht eine Frau*.

¹¹⁹ Schroedter wählt in dem Kapitel *Erste antiautoritäre Schulprojekte* drei Beispiele aus. Alle sind von Männern initiiert worden, unter anderem bezieht auch er sich auf Tolstoi und Ferrer. (Schroedter 2007: 120ff)

¹²⁰ Stowasser widmet Michels Tätigkeiten in der *Pariser Kommune* einen eigenen Abschnitt. In diesem erwähnt er mehrfach ihr bildungspolitisches Engagement. (Stowasser 2007: 235) In dem Kapitel zu Bildung und Anarchismus findet Michel trotz dieses Wissens keinerlei Berücksichtigung. Tolstoi und Ferrer werden fälschlicherweise wiederum als erste Initiatoren herrschaftsfreier Bildungsprojekte dargestellt (Stowasser 2007: 54ff).

¹²¹ Suissa betont in dem Kapitel *Anarchism goes school*, dass sie nicht intendiere einen vollständigen Überblick über die Entwicklung herrschaftsfreier Bildungsprojekte zu geben. Das am weitesten zurückliegende Projekt auf das sie Bezug nimmt ist Ferrers *escuela moderna*. (Suissa 2006: 75)

Impuls gebende Bezugspunkte für den Anarchafeminismus¹²² genannt werden (ANONYMUS o.J., LOHSCHOLDER 2000: 166, 170, PFAFF 2009: 95ff, STOWASSER 2007: 48).¹²³

Schon in jungen Jahren interessierte sich Mary WOLLSTONECRAFT für pädagogische Fragestellungen (GRUNDER 1998: 22ff). Gemeinsam mit ihren Schwestern gründete sie eine private Mädchenschule, an der sie die Funktion der Schulleiterin bis zur Schließung der Schule im Jahr 1787 ausübte.¹²⁴ WOLLSTONECRAFTS bildungspolitischer Ansatz lag auf der Betonung von „Selbstständigkeit, [...] Gleichwertigkeit mit den Jungen und [...] politische[r] Aktivität“ (GRUNDER 1998: 34).

Bildung und eine Erziehung, die zur Unabhängigkeit im Denken, Empfinden und Handeln befähigt, mit ausreichender körperlicher Bewegung und Koedukation [...] waren ihr sehr wichtig und durchziehen ihr kurzes Leben. [...] Wie revolutionär die Forderungen Wollstonecrafts in der damaligen Zeit waren, ist heute nur schwer vorstellbar. (PFAFF 2009: 96f)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass für WOLLSTONECRAFTS Frauenrechte und Bildung in einer engen Beziehung stehen. Ihre Bedeutung für herrschaftsfreie Ansätze ist neben der Durchführung der Koedukation¹²⁵ auch auf die Veröffentlichung ihres 1792 erschienenen Werks *Verteidigung der Rechte der Frauen* (WOLLSTONECRAFT 1976) zurück zu führen. Mit dieser Publikation griff sie das große Manko der bis dahin publizierten Menschenrechte auf, die zumeist ausschließlich *Männerrecht* waren. Innerhalb kürzester Zeit wurde sie europaweit zu einer bekannten Persönlichkeit. (GRUNDER 1998: 25f)

Auch die in gut situierten Verhältnissen des nachrevolutionären Frankreichs aufgewachsene

¹²² Vgl. Exkurs Anarchafeminismus

¹²³ Neben den wenigen Frauen*, die in der von Männern* geprägten Geschichtsschreibung umfangreichere Berücksichtigung finden, möchte ich auf Frauen* hinweisen, die weniger bekannt sind. Im Bereich herrschaftsfreier Bildung engagierten sich beispielsweise Voltairine de Cleyre (Grunder 1998: 125ff, Klemm 2003: 230), Marie Guérin (Grunder 1998: 67), Gatti de Gamont (Grunder 2007: 56) und Madeleine Vernet (Goldman 1969: 156, Grunder 1998: 68, Suissa 2006: 93). An dieser Stelle möchte ich auch auf die Frauen* hinweisen, die im Kontext herrschaftsfreier Bildung gewirkt haben und deren Namen hier nicht auftauchen, da sie aus auf Grund vergeschlechtlichter Geschichtsschreibung in Vergessenheit geraten sind.

¹²⁴ Durch Dissenters politisiert, begann sie mit der Publikation kritischer Texte und kam mit libertär Denkenden in Kontakt (Grunder 1998: 23f). Ihre 1790 veröffentlichte Schrift *A Vindication of the Rights of Man* machte sie als *Revolutionärin* bekannt (Grunder 1998: 25). Ihre Liaison mit Godwin entsprach laut Pfaff nicht den gängigen Beziehungstypen. „Freundschaft und Achtung als Basis der Liebe in der Partnerschaft sowie Unabhängigkeit proklamierte Wollstonecraft [...] und schaffte es anscheinend auch in ihrer Partnerschaft mit Godwin diese Ideale zu verwirklichen.“ (Pfaff 2009: 96f) Ein äußeres Zeichen ihrer Unabhängigkeit war ihr Wunsch in getrennten Wohnungen zu leben (Pfaff 2009: 97). Obwohl sie beide die Institution Ehe als Element patriarchalischer Strukturen ablehnten, heirateten sie im Jahr 1797 (Grunder 1998: 22ff, Heinlein 1998: 50f).

¹²⁵ In meinen Recherchen konnte ich keine Hinweise auf ältere Versuche der Umsetzung von herrschaftsfreien Bildungsideen finden. Somit ist auch im Zusammenhang mit Wollstonecraft Koedukation erstmals erwähnt. Aus diesem Grund schließe ich, dass sie eine der ersten Anarchist*innen auf diesem Gebiet gewesen sein muss.

Louise MICHEL wurde „eine der bekanntesten AnarchistInnen ihrer Zeit“ (LOHSCHELDER 2000: 45). Sie veröffentlichte zahlreiche Bücher und Artikel und war gemeinsam mit Sébastien FAURE Herausgeberin der anarchistischen Zeitung *Libertaire*. Auf ihren Vortragsreisen vertrat sie mit Entschiedenheit libertäre Positionen (LOHSCHELDER 2000: 43). Ebenso wie MICHEL im Laufe der Zeit – anfänglich noch republikanischen Ideen zugeneigt – zunehmend ihre Affinität zu libertären Ansätzen entdeckte, setzte sie sich verstärkt für Frauenrechte ein. Über die Jahre hinweg engagierte sie sich in Gruppen wie *Droits des Femmes* und der *Gesellschaft von Frauen für die Opfer des Krieges* (GRUNDER 1998: 60, LOHSCHELDER 2000: 40ff). Bei ihrem Einsatz für eine (pro-)feministische Gesellschaft dürfen die Hindernisse innerhalb der libertären Bewegungen nicht vergessen werden:

An der Biographie Louise Michels wird deutlich, daß Anarchistinnen im Vergleich zu ihren männlichen Genossen deutlich härter kämpfen müssen: Zu ihrem Kampf gegen die Herrschaft durch den Staat kommt der Kampf um Anerkennung innerhalb der eigenen Strukturen, gegen die Genossen. [...] Die Widerstände, mit denen Louise Michel konfrontiert wurde, sind typisch für die Stellung politisch aktiver Frauen in patriarchal verfaßten Gesellschaften. (LOHSCHELDER 2000: 47)

Trotz zahlreicher turbulenter Ereignisse und ihrer politischen Aktivitäten¹²⁶ war Louise MICHEL im Bildungsbereich sehr engagiert. Sie war staatlich examinierte Lehrerin, weigerte sich jedoch aufgrund ihrer politischen Überzeugung den obligatorischen Treueschwur zu Gunsten des Kaisers abzulegen (GRUNDER 1998: 57). Da ihr aufgrund dieser Tatsache eine Anstellung in staatlichen Schulen versagt blieb, schuf und gestaltete sie sich ihre Arbeitsplätze eigenständig. Zwischen 1852 und 1879 gründete sie fünf freie Schulen, drei davon in Frankreich, eine in Neukaledonien und eine in London (GRUNDER 1998: 54ff, LOHSCHELDER 2000: 39ff). MICHELs Lehrmethoden wichen von den konventionellen ab. Sie bewegte sich mit den Lernenden viel in der Natur und nahm keine körperliche Züchtigung vor. Durch ihre spezielle Art des Umgangs „realisiert[e] [sie] einen sehr weitgefassten

¹²⁶ Im Jahr 1871, dem Jahr der *Pariser Kommune*, war Michel eine der aktivsten Frauen unter den Kommunar*innen: „Das bekannteste und einflußreichste Frauenkomitee war das von Louise Michel, André Léo, Sophie Poirier, Anna Jaclard und Béatrix Excoffon im 18. Arrondissement gegründete Widerstandskomitee Montmartre - diese Gruppe wurde zur wichtigsten Wortführerin für eine politische Einflußnahme von Frauen in der Pariser Kommune.“ (Schrupp 1999) Während des Aufstands war sie Kommandantin eines Bataillons, in dem Frauen auf den Barrikaden kämpften (Lohschelder 2000: 42ff). Diese Umstände brachten ihr den Spitzname *la pétroleuse* ein, der soviel wie die *Brandstifterin* oder die *Anzünderin* bedeutet (Grunder 1998: 54f). Michel beteiligte sich ebenfalls an der Durchführung verschiedener Bildungsprojekte der Kommunar*innen und schreckte auch vor bewaffnetem Widerstand nicht zurück. Sie wurde Mitglied eines sozialistischen Geheimbundes, der seine Ziele mit militanten Aktionen verfolgte. Diese Aktivitäten hatten weitreichende Auswirkungen auf ihr Leben. Wie viele andere Kommunar*innen wird Michel 1871 im Zuge des Aufstands verhaftet und zwei Jahre später nach Nouméa, Neukaledonien, deportiert (Grunder 1998: 61). Die als lebenslänglich angekündigte Verbannung wurde 1880 aufgehoben. Die folgenden sechs Jahre der Freiheit verbrachte sie bis zu einer weiteren Gefängnisstrafe in Frankreich. Nach dem Ablauf der Strafe hatte sie – nun schon seit Jahren sehr bekannt und in den Medien präsent (Grunder 1998: 63) – viele politische Gegner*innen und überlebte 1888 ein Attentat. Für einige Jahre ging sie nach London ins Exil, um weiteren Anfeindungen aus dem Weg zu gehen. (Lohschelder 2000: 43)

Lernbegriff“ (GRUNDER 1998: 59). Zumeist von bürgerlichen Kräften verachtet und sanktioniert, bekam sie dennoch auch Zuspruch. So zeigte beispielsweise Georges CLEMENCEAU, amtierender Bürgermeister von Montmartre, seine Anerkennung bezüglich der „unkonventionellen Atmosphäre in der Klasse sowie zur pädagogischen Qualität der Lehrerin“ (GRUNDER 1998: 60). Auch im Bildungsbereich sah MICHEL die Problematik des Patriarchats fest verankert. Daher trat sie für die Entwicklung eines egalitären, koedukativen Bildungswesens ein, um der Benachteiligung der Frauen* in sämtlichen Bereichen schon frühzeitig entgegen zu wirken: „Ich habe nie begriffen, daß man die Intelligenz des einen Geschlechts zu verkrüppeln versucht, als gäbe es zuviel davon in der Menschheit. Die Mädchen werden in der Einfalt erzogen und absichtlich entwaffnet, damit man sie besser betrügen kann: darauf will man hinaus.“ (MICHEL zit. nach LOHSCHELDER 2000: 46)

MICHEL war Mitherausgeberin der im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts entstandenen, „am klarsten formulierten Programmschriften der libertären Pädagogen“ (GRUNDER 1998: 64).¹²⁷ Intention dieses Bildungsprogramms war es, den verschiedenen anarchistischen Tendenzen eine gemeinsame Ausrichtung bezüglich der grundlegenden Vorstellungen herrschaftsfreier Bildung für das 20. Jahrhundert zu geben.¹²⁸ Die erarbeiteten Grundsätze stehen unter „dem Leitgedanken der Befreiung der Schule von Staat, Kirche und Autorität.“ (KLEMM o.J.) In dieser Programmschrift wird die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Koedukation festgehalten (KLEMM 2003: 179, GRUNDER 1998: 72f, PETERS 1988: 139).

Emma GOLDMAN sorgte durch ihr ereignisreiches Leben, ihre Redegewandtheit in Sachen herrschaftsfreier Ideen und ihren vielfachen Einsatz für anarchistische Projekte für großes Aufsehen (GRUNDER 1998: 122). Sie gilt als eine der bekanntesten Anarchistinnen des vergangenen Jahrhunderts (KLEMM 2007).¹²⁹ Vor allem aufgrund der konsequenten Beschäftigung mit zwei großen Themenblöcken kommt GOLDMAN eine große Bedeutung zu. Sie brach durch Themen wie die Ablehnung der Ehe, sexuelle Freiheit und die Bedeutung der *freien Liebe* mit dem Tabuthema Sexualität und setzte entscheidende Akzente bezüglich der Emanzipation der Frau* in patriarchalen Gesellschaften (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 62f). Auch im Bildungsbereich nahm sie eine bedeutende Rolle ein (GRUNDER 1998: 124).

¹²⁷ Auf internationalen Kongressen lernten Peter Kropotkin, Francisco Ferrer, Jean Grave, Charles Malato und Leo Tolstoi Louise Michel kennen und gaben mit ihr gemeinsam diese Programmschrift raus (Grunder 1998: 63f).

¹²⁸ Die Programmschrift ist bei Peters abgedruckt (Peters 1988: 138ff).

¹²⁹ An dieser Stelle möchte ich aufgrund des verhältnismäßig großen Bekanntheitsgrades, den Emma Goldman nach wie vor genießt, nicht weiter auf ihre Biografie eingehen, sondern auf ihre erstmals 1931 veröffentlichte Autobiografie (Goldman 1970) sowie die überblicksartigen Abhandlungen über ihr Leben bei Grunder und Lohschelder (Grunder 1998: 114ff, Lohschelder 2000: 78ff) verweisen.

Die für sie bedeutenden Themen ‚Bildung‘ und ‚Emanzipation der Frau‘ betrachtete sie nicht unabhängig voneinander. Durch herrschaftsfreie Bildungseinrichtungen versprach sie sich in der gegenwärtigen, von Herrschaftsstrukturen durchzogenen Gesellschaft erste Schritte in Richtung libertärer Gesellschaftsformen (HEINLEIN 1991: 120). Die Emanzipation als Ziel der Mädchen- und Frauenbildung verstand sie als wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer egalitären und freien Gesellschaft (GRUNDER 1998: 123ff). „Erziehung ist für Emma Goldman [...] Instrumentarium zur Herstellung einer Akzeptanz gegenüber der jeweiligen Herrschaftsform.“ (HEINLEIN 1991: 118) Sie unternahm viele Versuche, der „systematische[n] Indoktrination, welche[] [...] unter dem Namen ‚Erziehung‘ bekannt ist“ (GOLDMAN zit. nach HEINLEIN 1991: 118) in ihrem Sinne Positives entgegenzusetzen. In den USA setzte sie sich als treibende Kraft für das Erstarren herrschaftsfreier Bildungseinrichtungen ein.¹³⁰ Sie gründete mit Leonhard ABBOTT und Alexander BERKMAN die *Francisco Ferrer Association* (GOLDMAN 1970: 475), von der ausgehend die Ausbreitung der *Modernen Schulen* nach dem Konzept FERRERS betrieben wurde (KLEMM 2007).¹³¹ An der ersten *New York Modern School* unterrichtete sie, gab Theaterkurse und übernahm den Posten der Schulleiterin. Im Zuge der aufkommenden libertären Schulbewegung war sie an der Entstehung zahlreicher Schulprojekte beteiligt, wie beispielsweise der *Modern School of Stelton* (GRUNDER 1998: 125f). Für die zur Zeit der 68er-Bewegung aufkommenden *Open Schools* waren diese herrschaftsfreien Bildungsprojekte ein wichtiger Orientierungs- und Bezugspunkt (GRUNDER 1998: 128). Wie MICHEL bekam auch GOLDMAN von Seiten ihrer männlichen Mitstreiter im Kampf um die Emanzipation wenig Unterstützung. Nach LOHSCHELDER liegt die Begründung hierfür in der Radikalität ihrer Forderungen, die sie in eine anarchistische Bewegung einbrachte, die – weitgehend unreflektiert – stark im patriarchalen System verankert ist (LOHSCHELDER 2000: 96).

Auch männlich sozialisierte Vertreter von Ansätzen herrschaftsfreier Bildung haben sich für die Gleichberechtigung von Frauen* und Mädchen* in Bildungseinrichtungen – und darüber hinaus – eingesetzt. GRUNDER geht in einem seiner Werke gezielt auf den Einfluss von

¹³⁰ Auch die Anarchistin Voltairine de Cleyre engagierte sich hier stark. Mehr als ein Jahrzehnt war *Red Emma* – wie die Presse Goldman nannte – gemeinsam mit Alexander Berkman Herausgeberin der Monatszeitschrift *Mother Earth*, deren Redaktionssitz sich in New York befand. Laut Grunder war *Mother Earth* mit der Auflage von circa 4000 Exemplare das „wichtigste[] Bindeglied der pädagogisch tätigen Libertären“ (Grunder 1998: 129). Für die libertär geprägte Schulbewegung spielte diese Zeitschrift eine herausragende Rolle, da häufig zu dem Thema herrschaftsfreier Bildung publiziert wurde. „Eine Schöpfung Emma Goldmans, ihre persönliche Plattform einerseits, stellt das Magazin gleichzeitig das wichtigste Diskussionsforum für die US-amerikanischen Anarchisten des beginnenden 20. Jahrhunderts dar.“ (Grunder 1998: 129)

¹³¹ Ferrers Ansatz wird auf den folgenden Seiten genauer beschrieben.

Anarchistinnen auf bildungsrelevante Konzepte ein, weist aber darauf hin, dass die „libertären Pädagogen (Robin, Faure, Ferrer, Wintch, Molinari und andere) die Bildung der Mädchen in Zielen, Inhalten und Methoden konsequent derjenigen der Jungen gleichgestellt haben“ (GRUNDER 1998: 11). In Kürze werde ich auf die Einführung der Koedukation und deren Bedeutung für drei Gründer von herrschaftsfreien Bildungsprojekten eingehen.

Paul ROBIN, der mit dem 1880 gegründeten Waisenhaus im französischen Cempuis ein herrschaftsfreies Bildungsprojekte mit großen Auswirkungen realisierte, ging ein erhebliches Risiko ein, indem er entgegen den gesetzlichen Vorschriften des damaligen Frankreich auch Mädchen aufnahm (GRUNDER 2007: 25f). Dass ROBIN – der neben seinen praktischen Tätigkeiten gemeinsam mit MICHEL einer derjenigen war, der auch intensive theoretische Überlegungen anstellte – Frauenemanzipation in seinen Überlegungen zu einer *Pädagogik der Freiheit* einen bedeutenden Stellenwert zuschrieb, steht laut GRUNDER außer Frage (GRUNDER 2007: 58, 65). Untersuchungen einer Kommission im Jahr 1894 sehen die Resultate des herrschaftsfreien Bildungsprojekts in Cempuis als weitestgehend positiv an.¹³² Neben der ausgezeichneten körperlichen Verfasstheit der Kinder und dem von ihnen tadellos geführten Haushalt bestand ein Großteil von ihnen trotz Ablehnung von Bewertungssystemen wie der Notengebung in Cempuis staatliche Abschlussprüfungen (GRUNDER 2007: 55). „Die koedukative Erziehung habe sich [...] als Erfolg herausgestellt.“ (GRUNDER 2007: 55) Das Risiko, Koedukation trotz Verbot durchzuführen, trug jedoch wesentlich zu der Schließung des Projekts bei (GRUNDER 2007: 104).

Francisco FERRER, der in der Tradition ROBINS zu verorten ist¹³³ und 1901 in Barcelona die anarchistische *escuela moderna* gründete, wies der Koedukation ebenfalls eine besonders wichtige Rolle zu: „Nach meiner Meinung war die gemeinschaftliche Erziehung von wesentlicher Bedeutung.“ (FERRER 2003: 45) FERRER begründete die Einführung der Koedukation in dem von ihm geleiteten Bildungsprojekt damit, dass „[e]s [...] eine sichtbare Tatsache in unserer modernen christlichen Gesellschaft [ist], ein Resultat und Gipfelpunkt

¹³² Wie sich die Kommission zusammensetzte oder wer sie veranlasste Untersuchungen anzustellen geht aus der Quelle nicht hervor. Negativ wird angeführt, dass Robin von seinen Vorstellungen moralischer Erziehung selbst nicht überzeugt gewesen sei und sich häufig mit Unehrllichkeit von Seiten der Schüler*innen und (Pflege-)Eltern konfrontiert gesehen hätte (Grunder 2007: 55).

¹³³ Vgl. Grunder 2007: 66, Suissa 2006: 78. Klemm bestätigt dies, indem er schreibt, dass Ferrer sich auf Erfahrungen anderer Projekte stützt und seinen Verdienst vielmehr „in der pragmatischen und systematischen Bündelung verschiedener Erfahrungen und Leitideen zu einem libertären Konzept für Pädagogik, d.h. zu einer libertären Reformpädagogik, die als pädagogischer Rationalismus in der Bildungs- und Erziehungslandschaft zu verorten ist“ (Klemm 2003: 227), sieht.

unserer patriarchalischen Entwicklung, dass das Weib nicht mehr sich selbst gehört [...]. Der Mann hat es zu einem minderwertigen Geschöpf gemacht.“ (FERRER 2003: 47) Trotz der Gewissheit, dass dieser Versuch von bürgerlicher Seite her als *utopischer Neuerungsversuch* abgetan würde, scheute FERRER nicht vor der Umsetzung zurück (FERRER 2003: 44f).

Der wichtigste Punkt in unserem Programm rationeller Erziehung hinsichtlich der geistigen Vorbedingungen des Landes, und der Punkt, der am meisten geeignet war, mit den Vorurteilen und Gewohnheiten des Landes zu kollidieren, war der der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen. (FERRER 2003: 44)

Diese Zitate verdeutlichen, dass sich FERRER – als männlich sozialisierter Anarchist – sehr wohl für Gleichberechtigung einsetzte. Mit seinem Engagement blieb er nicht nur im Rahmen der gesellschaftlich anerkannten Möglichkeiten, sondern ging über legalisierte Formen hinaus.

Wir fragten jeden Vater, der seinen Knaben in unsere Schule schicken wollte, ob er auch Mädchen in seiner Familie habe, und es war notwendig, jedem einzelnen die Gründe für die gemeinschaftliche Erziehung anzuführen. Überall, wo wir solches taten, war das Resultat ein befriedigendes. Hätten wir unsere Absicht öffentlich angekündigt, so hätten wir damit einen Sturm des Vorurteils hervorgerufen. (FERRER 2003: 45)

Sebastien FAURE¹³⁴ war zwischen 1904 und 1917 Leiter des Waisenhauses *La Ruche* (GRUNDER 2007: 77). Er sah in der seinen Bildungsansätzen vorgeworfenen *Vermännlichung* der Mädchen und *Verweiblichung* der Jungen eine positive Auswirkung von Koedukation. Ein Übel sei es in seinen Augen nicht „wenn Jungen im Kontakt mit Mädchen von ihrer Brutalität verlören, wenn Mädchen im Kontakt mit Jungen von ihrer Schüchternheit einbüssten.“ (GRUNDER 2007: 103f)¹³⁵ Der Überheblichkeit von Männern durch Koedukation entgegenzuwirken, sei eine der Anstoß gebenden Motivationen gewesen, diese vom französischen Mainstream des angehenden 20. Jahrhunderts kritisch beäugte Praxis durchzuführen (GRUNDER 2007: 75f).

Koedukation findet in diesem Sinne keine Entsprechung im Theater der Unterdrückten. Was zu Zeiten der Anfänge herrschaftsfreier Bildungsansätze ein Novum war und als revolutionärer Akt verstanden wurde, ist es längst nicht mehr. Dies liegt nicht an der Auflösung der patriarchalen Ordnung, sondern an der Verlagerung der Schwierigkeiten auf weniger offensichtliche, subtilere Mechanismen. Auffällig ist, dass im Theater der Unterdrückten das Patriarchat – anders als im Fall des Kapitalismus – nicht explizit

¹³⁴ Faure gab gemeinsam mit Michel die Zeitung *Libertaire* heraus (Lohschelder 2000: 43).

¹³⁵ Die Darstellungen von Grunder lassen vermuten, dass Faure die Brutalität der Jungen beziehungsweise Schüchternheit der Mädchen als angeborene Eigenschaften und nicht als Folgeerscheinungen der vergeschlechtlichten Sozialisationserfahrungen verstand (Grunder 2007: 103f).

kritisiert wird. Schon immer aber wurde das Thema ‚Unterdrückung der Frau‘ aufgegriffen, da von Frauen persönliche Unterdrückungsgeschichten eingebracht wurden. Die von BOAL dokumentierte Geschichte der Entstehung des *Forumtheaters* illustriert dies (BOAL 1999: 19).¹³⁶ Es gibt mehrere Indikatoren dafür, dass sowohl von Vertreter*innen herrschaftsfreier Ansätze als auch des Theaters der Unterdrückten im Patriarchat verstärkt ein wesentlicher Unterdrückungsmechanismus gesehen wird. In diesem Zusammenhang sind unter anderem das Aufkommen des Anarchafeminismus und die zum ersten Mal in größerem Rahmen auf der internationalen Joker*innen-Konferenz in Rio de Janeiro (2009)¹³⁷ aufkommende Frage, ob es nicht an der Zeit wäre, das Theater der Unterdrückten als (pro-)feministisch zu deklarieren (ITO o.J.), zu verorten. Das darauf folgende Vernetzungstreffen für Jokerinnen* auf dem *Weltforumtheaterfestival* in Österreich sowie der Sexismus-Schwerpunkt des Festivals waren weitere Schritte in diese Richtung. Herausstechendes Merkmal ist aber in meinen Augen die Gleichzeitigkeit der Solidaritätsbekundungen von Männern und dem hauptsächlich weiterhin als ‚Frauensache‘ verstandenen Vorantreiben der Auseinandersetzungen mit Sexismus, Antisexismus und Patriarchatskritik. Frauen*gruppen, Vernetzungstreffen, emanzipatorische Workshops werden einberufen, um neue Formen und Strategien zu erproben. Dagegen ist mir bisher nichts über Gruppen bekannt, in denen sich Männer mit den eigenen Verhaltensweisen, Privilegien und Machismen auseinandersetzen. Ein diesbezüglich erhellendes Beispiel habe ich in der Theatergruppe des *Theaters der Unterdrückten Wien* erlebt. Eine bunt zusammen gewürfelte Gruppe aus Laienschauspieler*innen traf die Entscheidung, sich längerfristig mit Sexismus zu beschäftigen und ein *Forumtheaterstück* zu entwickeln. Innerhalb kurzer Zeit waren alle männlich sozialisierten Mitspielenden verschwunden, so dass die schlussendlich Verbliebenen häufig Doppelrollen übernehmen mussten oder von Gastschauspielern unterstützt wurden.

Heterosexismus in Verbindung mit Homo- und Transphobie sind ebenfalls in den internationalen Diskussionen der Theater der Unterdrückten-Szene zu erkennen. Es ist die Rede von der Befreiung der Frau, das heißt von der Notwendigkeit, Raum für Frauen innerhalb der Szene zu kreieren (ITO o.J.). Die Ausschlussmechanismen Menschen gegenüber, die sich in der Binarität der Geschlechtskategorien *weiblich* und *männlich* nicht wieder finden, werden nicht thematisiert. Spannend wäre es, gegenwärtige Projekte, die sich mit herrschaftsfreier Bildung auseinandersetzen, auf ihre patriarchatskritischen Strategien und Praxen hin zu

¹³⁶ Die zündende Idee zum Forumtheater kam Boal durch eine Zuschauerin, die einforderte selbst auf der Bühne intervenieren zu dürfen. Das Stück thematisierte häusliche Gewalt gegen Frauen.

¹³⁷ Link zum Report der Konferenz: <http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=236>
[Zugriff am 12.05.2010]

untersuchen. Aber auch ohne diese Analyse aktueller Projekte kann das Theater der Unterdrückten von den langjährigen Erfolgen und Schwierigkeiten rund um herrschaftsfreie Bildungsansätze lernen, indem vorhandene Literatur rezipiert und die Weitergabe von Wissen forciert wird. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Frauen*, die ich auf dem *Weltforumtheaterfestival* kennenlernte und die bei dem Jokerinnen-Treffen maßgeblich auf die Thematisierung von Feminismus Wert legten, die Relevanz libertärer Ideen explizit betonten.

EXKURS: Anarchafeminismus

Das Engagement von Vertreterinnen herrschaftsfreier Bildung wirkt bis heute nach. Die unter anderem von Mary WOLLSTONECRAFT, Louise MICHEL und Emma GOLDMAN aufbereiteten Grundlagen bezüglich der Emanzipation der Frau* im Kontext herrschaftsfreier Gesellschaftsvorstellungen sind in Kombination mit den Forderungen verschiedener Wellen der Frauenbewegungen zu einem neuen Ansatz verflochten, der die spezifische Radikalität dieser Forderungen weiter trägt: der Anarchafeminismus. Wie auch der Anarchismus versteht sich der Anarchafeminismus nicht als ein abgeschlossenes Produkt einiger Denker*innen sondern als eine im Prozess befindliche und für Modellierungen offene Strömung egalitärer Ansätze (LOHSCHELDER 2000: 166). Die Geburtsstunde des Anarchafeminismus liegt in den USA der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Radikalfeminist*innen erkannten in den Überlegungen KROPOTKINS eine große Schnittmenge mit ihren Anliegen. Aus der Zusammenführung beider Bereiche generierten sie neue, anarchafeministische Überlegungen. In der anarchistischen Bewegung stießen sie auf Zuspruch, der ihnen in der eher reformistischen Frauenbewegung versagt blieb. Trotz zahlreicher, unterschiedlichster Weiterführungen der Diskussionen wird der Text *Anarcha-Feminismus* von Carol EHRLICH und Peggy KORNEGGER (EHRLICH/KORNEGGER 1979) nach wie vor als Basis des Anarchafeminismus rezipiert (LOHSCHELDER 2000: 156f). Dezentrale Diskussionsprozesse haben zu unterschiedlichen Anarchafeminismen geführt, die jedoch in einigen wesentlichen Eckpunkten übereinstimmen:

Anarchafeministische Ansätze streben nicht die Gleichstellung der Frauen im bürgerlichen Kapitalismus an, die Quotierung gesellschaftlicher Machtpositionen und die geschlechtsneutrale Verteilung des Reichtums, sondern die Abschaffung des Staates, des Privateigentums, der Kirche, hierarchischer Strukturen allgemein – also eine grundlegende Revolutionierung der Gesellschaft auf der Grundlage individueller Freiheit. Diese Zielsetzung führt zur Ablehnung feministischer Reformforderungen und schließt die Mitarbeit in staatstragenden Institutionen aus. (LOHSCHELDER 2000: 167)

Der Anarchafeminismus wendet sich demnach – wie auch schon Louise MICHEL¹³⁸ – gegen die Einverleibung der Herrschaftsinstrumente durch Frauen* und somit ebenfalls konkret gegen matriachale Organisationsprinzipien von Gesellschaft (LOHSCHELDER 2000: 158). In diesem Punkt liegt der grundlegende Unterschied zwischen dem anarchistischen und dem radikalen Feminismus (DEGEN/KNOBLAUCH 2006: 204). Im Gegensatz zur radikal-feministischen Ausprägung verstehen Anarchafeminist*innen die Verwindung der patriarchalen Strukturen nicht als einzig relevanten Faktor, der zu einer egalitären Gesellschaft führt. Sie haben laut LOHSCHELDER ein breiteres Verständnis von Unterdrückung, da sie sich gegen jegliche Form von Herrschaft wenden (LOHSCHELDER 2000: 161). Die Abgrenzung von den verschiedenen Konzepten männlicher Vorherrschaft wurde im Laufe der Zeit in dezentral stattfindenden anarchafeministischen Diskussionen durch Vorschläge für ein anderes Miteinander kontrastiert. Der Kleinfamilie wird – wie schon durch Emma GOLDMAN – das Konzept der *freien Liebe* entgegengesetzt, Privateigentum soll von kollektiver Nutzung bestehender Ressourcen abgelöst werden, Expert*innentum durch Aufgabenteilung so gering wie möglich gehalten werden, Organisation soll im Wesentlichen über kleine, autonome Einheiten geschehen (LOHSCHELDER 2000: 159f). Zur Realisierung der gesellschaftsrevolutionierenden Ideen bei KORNEGGER und EHRLICH wird die bildungspolitische Komponente – neben der *ökonomisch/politischen* und der *persönlich/politischen* – als eine der drei maßgeblichen beschrieben, um eine Umwälzung der bestehenden Verhältnisse zu ermöglichen. Die *erzieherische Ebene* verstehen sie als Möglichkeit zum Teilen und Verbreiten von Erfahrungen (LOHSCHELDER 2000: 161). Explizit anarchafeministische Bildungsprojekte sind mir trotz intensiver Recherche nicht bekannt.

In den Ausführungen dieses Exkurses habe ich mich unter anderem stark auf LOHSCHELDER bezogen. Ihr Werk stellt eine gute Einführung bezüglich Gruppierungen anarchistischer Frauen¹³⁹ und einiger Einzelpersonen dar, deren Wirken den Anarchafeminismus geprägt haben. Die Einführung bietet einen gut strukturierten und informativen Überblick. Allerdings möchte ich an dieser Stelle als Quellenkritik anmerken, dass ich durch meine Recherchen zu Bildungsprojekten, die sich Ansätzen herrschaftsfreier Bildung verschrieben haben, feststellen konnte, dass LOHSCHELDERS Analyse ein unvollständiges Bild zeichnet. Sie untersucht ausschließlich drei klassisch-anarchistische Theoretiker, zieht aber verallgemei-

¹³⁸ Vgl. Lohschelder 2000: 46

¹³⁹ Unter anderem geht sie ausführlich auf die *Mujeres Libres* und den *Syndikalistischen Frauenbund* ein.

nernde Schlüsse: „Analysen zur geschlechtsspezifischen Unterdrückung von Frauen, konkrete Entwürfe und Handlungen zu ihrer Gleichberechtigung hat es nur von Anarchistinnen gegeben.“ (LOHSCHELDER 2000: 36) Diese von ihr abschließende Verallgemeinerung bezüglich der mangelnden Solidarität von Männern im Allgemeinen zieht sie, obwohl sie William GODWINS und Thomas PAINES Engagement für die Emanzipation von Frauen* gekannt haben muss. Dies schließe ich aus der Tatsache, dass sie GRUNDERS Werk „*Wir fordern alles*“. *Weibliche Bildung im 19. und 20. Jahrhundert* (GRUNDER 1998) in der Literaturliste anführt und sich auf ihn bezieht (vgl. LOHSCHELDER 2000: 39, 78, 80, 192). GRUNDER beschreibt den häufig als ersten Anarchisten verstandenen GODWIN – ebenso wie PAINE – als unterstützend in Bezug auf Mary WOLLSTONECRAFTS Vorhaben in Sachen Frauenemanzipation (GRUNDER 1998: 25). Mit PFAFFS und HEINLEINS Ausführungen zu der Beziehung zwischen WOLLSTONECRAFT und GODWIN kann LOHSCHELDERS Sichtweise auf klassische Anarchisten bereichert werden (HEINLEIN 1998: 50f).

Entgegen vieler Männer, die sich später Anarchisten nannten und die Weltanschauung des Anarchismus theoretisch und in den öffentlichen Auseinandersetzung mitprägten, hat es sich bei Godwin um einen Vordenker gehandelt, der seine theoretischen Gedanken in der Praxis und in Reflektion seines eigenen Handelns auch im persönlichen Bereich umsetzte. Anscheinend empfand er die Gleichberechtigung und Autonomie der Frauen nicht als persönliche Bedrohung, sondern als Bereicherung. (PFAFF 2009: 98)

LOHSCHELDER äußert das Vorhaben, zu untersuchen „wie sich diese Blindheit in Bezug auf *gender*-Unterschiede in der anarchistischen Theorie und Praxis konkret manifestiert und welche Versuche unternommen wurden, sie zu benennen und aufzubrechen.“ (LOHSCHELDER 2000: 11) Die fehlende Bezugnahme auf die Praxis von Bildungsansätzen ist vor dem Hintergrund der Relevanz praktischer Lebensbereiche für Anarchist*innen überraschend. Weiterhin ist in dem Zusammenhang der praxisrelevanten Versuche von Anarchisten auffällig, dass LOHSCHELDER die Risikobereitschaft hinsichtlich der Einführung von Koedukation libertärer Pädagogen wie TOLSTOI, ROBIN, FERRER oder FAURE unterschlägt. Sie verkennt, dass der vor allem von Frauen geführte Kampf teils von männlich Sozialisierten unterstützt wurde. Wenn sie schreibt, dass sich ihre „Eingangsthese, der Anarchismus blende die Formen sexistischer Herrschaft in seiner Analyse aus, bestätigt“ (LOHSCHELDER 2000: 169) findet, sieht sie über die Vielfalt anarchistischer Ansätze hinweg und ignoriert die Komplexität der Herrschaftsachsen von Patriarchat und Sexismus, die keine einfachen Bedingungen zur Überwindung vergeschlechtlichter Verhaltensmuster und Strukturen mit sich bringen.

Obwohl Wut und Zorn in meinen Augen Berechtigung finden, wenn man sich mit der Geschichte der Unterdrückung der Frauen* auseinandersetzt, erscheint mir die Darstellung der

,armen Frauen', die von den ,bösen Männern' allein gelassen wurden, unzureichend und verkürzt. Ich kann mir vorstellen, dass LOHSCHELDER sich dieser drastischen Mittel bediente, um der konventionellen Geschichtsklitterung etwas entgegen zu setzen. Im Prinzip wiederholt sie jedoch die einseitige Darstellung, die Jahrhunderte lang Frauen* benachteiligte, hiermit aus einer anderen Perspektive. Mit diesen Ausführungen will ich den von LOHSCHELDER thematisierten strukturellen Sexismus – der auch anarchistische Zusammenhänge geprägt hat und immer noch prägt – unter keinen Umständen leugnen. Da mir das Thema sehr wichtig ist, möchte ich vielmehr dem von ihr gezeichneten, verallgemeinernden und verzerrenden Bild Nuancen hinzufügen, die die Komplexität, die Schwierigkeiten und die Vielfalt des Engagements in Richtung antisexistischer Praxen verdeutlichen.

4.1.3 Kreativität

Die Kritik an staatlichen Bildungsinstitutionen entlang der mangelnden Berücksichtigung von kreativem Schaffen stellt einen weiteren Aspekt für Überlegungen hinsichtlich herrschaftsfreier Bildungsansätze dar. Allerdings wird auch in umfassenderem Sinne im Kontext von Herrschaftsfreiheit auf Kreativität Bezug genommen. STOWASSER beschreibt die enge Beziehung zwischen libertären Lebenseinstellungen und Kreativität:

Der Wert, den Kunst, Kultur und Lebensart in einer Gesellschaft anstelle von Konsum einnehmen, ist ein Gradmesser für Freiheit, denn künstlerische Verwirklichung erfordert Kreativität, und Kreativität braucht den Freiraum. Es verwundert daher nicht, daß im anarchistischen Denken – vor allem aber im anarchistischen Leben – Kunst, Kreativität und schöpferische Verwirklichung eine große Rolle spielen. Nicht in dem Sinne, daß es etwa eine anarchistische Kunsttheorie gäbe (es gibt, wen sollte es wundern, mehrere) oder gar eine bestimmte anarchistische Kunstrichtung. Vielmehr ist die spontane Verwirklichung schöpferischer Ideen an sich ein logischer Bestandteil der Anarchie. Und nichts anderes ist schließlich die Grundlage von ›Kunst‹. Da Anarchisten die spontane Selbstverwirklichung des Menschen in allen Lebensbereichen fordern, zielt ihr Lebensentwurf darauf ab, die Grenzen zwischen ›Kunst‹ und ›Leben‹ aufzubrechen, ebenso wie die akademischen Grenzen zwischen verschiedenen ›Kunstgattungen‹. Kreativität, so behaupten sie, sei zum Leben so wichtig wie Brot. (STOWASSER 2007: 59)

Gemeinsame Bezugspunkte zahlreicher anarchistischer Künstler*innen, aber auch Kunstschaffender, die anarchistische Elemente vertraten ohne sich als Anarchist*in zu verstehen, sind nach STOWASSER sowohl die Experimentierfreude als auch das Aufbegehren zur Erlangung von Freiheit (STOWASSER 2007: 61).

Für FERRER hat das Potential von Kreativität als Ausdruck von weitestgehend unbeeinflusstem und spontanem Schaffen für die Bildungsebene eine herausgehobene Bedeutung (FERRER 2003: 66).¹⁴⁰ KLEMM schließt sich dieser Sichtweise an. Das zeigt sich unter ande-

¹⁴⁰ Vgl. Klemm 2002a: 107, Klemm 2003: 191, Schuhmann 2003, Stowasser 2007: 59ff

rem in einer von drei Positionen, die er als charakteristische, libertär-pädagogische Sichtweise auf konventionelle Bildungseinrichtungen hervorhebt. Er beruft sich auf den Standpunkt, dass „[d]ie Entfaltung kreativer und politischer Energien [...] durch traditionelle Bildungseinrichtungen verhindert [wird]“ (KLEMM 2003: 191). Dieser Standpunkt wird auch in den Überlegungen des Theaters der Unterdrückten genannt. Er ist unter anderem auf den Einfluss von FREIRES *Bankier Konzept* zurück zu führen.

Jedermann hat künstlerische Fähigkeiten; die Erziehung hat unsere Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt. Kinder tanzen, singen und malen. Mit zunehmender Unterdrückung, der sie durch Familie, Schule und Arbeit ausgesetzt sind, glauben sie schließlich selbst, daß sie weder Tänzer, Sänger noch Maler sein können. (BOAL 1989: 69)¹⁴¹

Der Libertäre READ, der in der Kunst das ausschlaggebende Instrument für die Ausbildung von Bewusstsein sieht (KLEMM 1991c: 221), bezeichnet laut KLEMM mangelnde Wertschätzung kreativer Übungen in der Kindheit durch Erwachsene, insbesondere aber durch Lehrer*innen, sogar als Verbrechen (KLEMM 2002a: 93). Die Förderung von kreativem Schaffen im Sinne künstlerischer Tätigkeiten bildet für Read „die Antithese zu jenen totalitären Erziehungsdoktrinen (nicht auf totalitäre Staaten beschränkt), die sich darum bemühen, ein einziges Konzept menschlicher Natur der unendlichen Vielfalt menschlichen Lebens aufzusetzen.“ (READ zit. nach KLEMM 2002a: 93) Sein positiver Gegenentwurf zu staatlichen Schulen ist eine Reorientierung hin zu einem Bildungswesen, „das die schöpferischen Energien des Menschen fördert und zu einer Pflege der Sinnestätigkeit führt.“ (KLEMM 2002a: 91) Eingebettet in die Theorie *ästhetischer Erziehung* stellt READ Spontaneität und Vitalität in Zusammenhang mit der Abwendung von starren Konzepten (KLEMM 2002a: 90).

GOLDMAN setzte sich zum Ziel, Menschen möglichst wenig Arbeitsmarkt konform zu prägen. Ihre Überzeugung, dass kreative Menschen aufgrund von selbstständigem Handeln schlechter in den Arbeitsmarkt integrierbar seien als solche ohne ausgereiftes kreatives Potential, schlug sich an der *New York Modern School* unter anderem in ihrem Angebot von Theaterkursen nieder (GRUNDER 1998: 126ff). Diese Praxis verdeutlicht den integrationskritischen Ansatz, der bei vielen Libertären zu finden ist.¹⁴² Beispielsweise hinterfragte auch GOODMAN die Annahme, dass Integration in die bestehende Gesellschaft grundlegend positiv zu bewerten sei. Dementsprechend war eins der von ihm angestrebten

¹⁴¹ Vgl. Baumann 2006: 7

¹⁴² Dieser Ansatz ist zwar bei vielen aber nicht bei allen Libertären in so ausgeprägter Form zu finden. Paul Robin beispielsweise sah es als Ziel an, die in seinem Waisenhaus lebenden Kinder „für eine immer mehr nach Mobilität heischende Industrie beruflich“ zu qualifizieren (Grunder 2007: 58).

Ziele, durch Bildung der „gesellschaftlichen Integration entgegenzuwirken“ (GOODMAN zit. nach KLEMM 2002a: 100). Vor allem in Schulen werde vermittelt, dass spontanes Handeln und freies Denken nicht erwünscht seien, sondern Durchschnittlichkeit den angestrebten Wert darstelle. „Trainiert in Schulen, kommen sie in die ebenso gearteten Jobs, in Kultur und Politik. Das ist Erziehung, Verziehung; Sozialisation an die nationalen Normen und Angleichung an die ‚nationalen Notwendigkeiten‘.“ (GOODMAN 1975: 23) Ähnlich argumentiert SUISSA bezüglich anarchistischer Ansätze zu politischer Bildung, in denen Vorstellungskraft und Kreativität eine besondere Rolle zugewiesen wird, um eine andere Art der gesellschaftlichen Organisation und des Zusammenlebens imaginieren und schließlich realisieren zu können:

The anarchist perspective [...] involves [...], crucially for education, the utopian hope that the very imaginative exercise of encouraging people to conceptualize the exact form of this society, and to constantly engage with and experiment with its principles and manifestations, is itself a central part of the revolutionary process. It is here – in this practice of imagining a world radically different from our own, and in daring to believe in its possibility – that the role of political education takes a central place. (SUISSA 2006: 123)

In verschiedenen libertären Schul- und Bildungsprojekten wurden die Lernenden durch die Konfrontation mit praktischen Aufgabenbereichen wie zum Beispiel Fabrikbesuchen oder Gartenarbeit ermutigt „to develop a critical awareness of the problems and complexities of the existing state system and to speculate on alternative modes of socio-economic organisation.“ (SUISSA 2006: 124) Als konkretes Beispiel für das Artikulieren grundlegend anderer Strukturen nennt sie hier einen in anarchistischem Umfeld speziell zum Visionieren von anderen Umgangsformen entwickelten Fragebogen, mit dem Utopisches imaginiert und diskutiert werden kann.¹⁴³ „In the anarchist utopian experiment, students are asked to speculate on the feasibility of political structures other than the state and their relationship to each other, not as an informative exercise but as an imaginative one.“ (SUISSA 2006: 125) Sie ist der Überzeugung, dass kritisches Hinterfragen der soziopolitischen Umstände in Kombination mit einem kreativen Such- und Denkprozess eine wertvolle Alternative zu den üblichen bildungspolitischen Strategien darstellt (SUISSA 2006: 125). Die durch Anarchist*innen eröffnete Perspektive auf Bildung ernst zu nehmen, könnte dazu beitragen

to think differently about the role of visions, dreams, goals and ideals in educational thought. It suggests that perhaps we should think of education not as a means to an end, nor as an end in itself, but as one of many arenas of human relationships, in which the relation between the vision and the ways it is translated into reality is constantly experimented with. (SUISSA 2006: 146)

Das Theater der Unterdrückten bietet sich als Instrument für die Realisierung von visionären Settings herrschaftsfreier Bildungsansätze an. Phantasie schulende Übungen mit

¹⁴³ Vgl. Buße/Hubbard o.J.

Realitätsbezug und Veränderungsanspruch sind dem Theater der Unterdrückten immanent. Intendiert ist, wie in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung, die Ausarbeitung von Konzepten anderer Umgangsarten, Strukturen und Beziehungen – kurz: das Ausprobieren der Vielfalt von Möglichkeiten. Die von SUISSA erwähnte „practice of imagining a world radically different from our own, and [...] daring to believe in its possibility“ (SUISSA 2006: 123) kann durch das Aufgreifen von Übungen und Methoden des Theaters der Unterdrückten, zusätzlich zu bereits entwickelten Praxen wie dem Fragebogen, konkrete Herangehensweisen für visionäre Übungen beisteuern.

Aus der von mir zu dem Thema herrschaftsfreier Bildung gestalteten Einheit von Iver OHMS Lehrveranstaltung *Raumtheorien und Vermittlungsstrategien. Über Vermittlungsräume, Machtstrukturen und Wissenshierarchien in Art & Science Exhibitions* ist mir die fehlende Vorstellungskraft der Teilnehmer*innen bezüglich anderer Organisationsstrukturen als der derzeitigen kapitalistisch-etatistischen in Erinnerung geblieben. Auf den Impuls hin über alternative Strukturen, Organisationsprozesse und deren Realisierungsmöglichkeiten zu visionieren, wurden überwiegend Zweifel geäußert, da sich das gegenwärtige System als umfassend und äußerst agil präsentiere. Immer wieder kamen die Studierenden darauf zurück, die Ausweglosigkeit der Situation zu analysieren. Über die Grenzen hinaus zu denken stellte sich als besonders schwierig heraus, sofern nicht schon eine intensive Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Ideen stattgefunden hatte. Es entstand der Eindruck, dass Kreativität vor allem angewendet wird, um innerhalb der real existierenden Gegebenheiten zu improvisieren.¹⁴⁴ Meine im Rahmen dieser Lehrveranstaltung gemachten Erfahrungen sind kompatibel mit SUISSAS Ansatz, der im Ausbau gedanklicher Grenzgänge eine Bedingung für die Realisierung von herrschaftsfreiem Miteinander sieht. „However, utopian thought experiments add a valuable dimension to the idea of empowering students“ (SUISSA 2006: 125). Die Beobachtung fehlender Phantasie im Zusammenhang mit der Unfähigkeit Gedankenkonstrukte hinsichtlich neuer Bildungsformen zu entwickeln, ist auch bei ILLICH zu finden. Er formuliert Möglichkeiten selbstmotivierten Lernens, die eine Inversion der Schule forcieren würden. Außerdem legt ILLICH eine Analyse vor, in der er Veränderungsvorschläge für das Bildungswesen vorstellt. (ILLICH 2003: 106ff)¹⁴⁵

¹⁴⁴ Unter anderem denke ich hier an zahllose Methoden der Leistungs- und Schulverweigerung, an strategisches ‚Krankfeiern‘, an ‚Schummeln‘ sowie an ‚Vitamin B‘.

¹⁴⁵ „Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte alle, die ihr Wissen mit anderen teilen wollen, ermächtigen, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen; schließlich sollte es allen, die in der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen.“ (Illich 2003: 109)

Maurice SCHUHMANNS Überblick zu der seit 1978 bestehenden anarchistischen Schule *Paideia* zeigt, dass Kreativität im Alltag des spanischen Bildungsprojekts eine tragende Funktion einnimmt: „Einen wichtigen Grundsatz für das Konzept bildet [...] die Überlegung, daß eine anarchistische Erziehung sich ständig auf der Suche nach (neuen) Formen der Bildungsvermittlung befindet, die die Gleichheit, die Kreativität der Persönlichkeit und die Autonomie wahren.“ (SCHUHMANN 2003) Auch in dem Bericht von Vidal GONZÁLEZ RUS zu *Paideia* liegt ein besonderer Schwerpunkt auf dem Aspekt des kreativen Ausdrucks, der in direktem Zusammenhang mit Freiheit steht: „Expresarse creativamente significa liberación personal. Es factible la creación de un ambiente de espontaneidad, de gozo, de alegría, de satisfacción, en una especie de fiesta.“ (GONZÁLEZ RUS o.J.: 189).¹⁴⁶ In *Paideia* ist didaktisch verortet, mit einer kreativen Einstellung gegen die Konsumorientierung der gegenwärtigen Gesellschaft anzugehen: „Uno de los aspectos que se trabajan en la escuela es la elaboración del material didáctico. Se trata con ello de ir contra la sociedad de consumo que tanto nos tiraniza, y desarrollar una actitud creativa.“ (GONZÁLEZ RUS o.J.: 66)¹⁴⁷ GONZÁLEZ RUS formuliert die Auswirkung, die eine kreative Herangehensweise bei den Lernenden in *Paideia* ausmacht und liefert hiermit eine Begründung für die wiederkehrende Betonung der Kreativität im Konzept der Schule: „También se puede decir de ell@s¹⁴⁸ que son cultos, independientes, autodeterminados, [...] de rico vocabulario, rebeldes, asistemáticos, predominando en tod@s una actitud creativa.“ (GONZÁLEZ RUS o.J.: 204)¹⁴⁹ Verlass auf die Staatsschule sei nicht, wenn es um Entwicklung und Förderung von kreativem Potential gehe. Die genannten, durch Kreativität geförderten Eigenschaften, stehen für ihn in klarem Widerspruch zu den vom staatlichen Bildungssystem geförderten. In diesem Zusammenhang erwähnt er vor allem unkritisches, bürokratisches, passives und konformistisches Verhalten (GONZÁLEZ RUS o.J.: 187). Für GONZÁLEZ RUS, aber auch für FERRER, steht außer Frage, dass Spielen mehr Raum gegeben werden sollte, da im Spiel Vieles ausprobiert und grundlegende Erfahrungen gemacht werden können (FERRER 2003: 66ff, GONZÁLEZ RUS o.J.: 27, 125). Meiner Erfahrung nach konnte in den meisten Fällen in

¹⁴⁶ „Kreativer Ausdruck bedeutet persönliche Befreiung. Das Erschaffen einer Atmosphäre der Spontaneität, des Vergnügens, der Freude, der Zufriedenheit, in einer Art Fest ist möglich.“ (González Rus o.J.: 189; Übersetzung M.D.)

¹⁴⁷ „Einer der Aspekte an dem in der Schule gearbeitet wird, ist die Ausarbeitung von didaktischem Material. Damit wird versucht sich gegen die uns tyrannisierende Konsumgesellschaft zu wenden und eine kreative Einstellung zu entwickeln.“ (González Rus o.J.: 66; Übersetzung M.D.)

¹⁴⁸ Die Schreibweise mit @ stellt das spanische Pendant zu der von mir gewählten Sternchen-Variante dar.

¹⁴⁹ „Man kann auch sagen, dass bei jenen die gebildet, unabhängig, selbstbestimmt, [...] mit reichem Wortschatz, rebellisch, unsystematisch sind, eine kreative Haltung überwiegt.“ (González Rus o.J.: 204; Übersetzung M.D.)

Workshops des Theaters der Unterdrückten durch zahlreiche Spiele und Übungen sowie durch das Interesse an gegenseitiger Unterstützung trotz der Konfrontation mit bedrückenden Themen eine Atmosphäre der Spontaneität und Ausgelassenheit entstehen. Dies förderte die Bereitschaft einer gemeinsamen Auseinandersetzung und führte verstärkt zu Offenheit und Vertrauen der Teilnehmenden.¹⁵⁰

Der Anstieg der Betonung von Kreativität in aktuellen Mainstream-Debatten sowie deren Eingliederung in Wirtschaftsweisen ist aus libertärer Perspektive kritisch betrachtet worden. Kreativität erfahre hier lediglich Anerkennung und Wertschätzung, wenn sie sich als innovationstauglich bewiese. Das Problematische sei demnach die Verknüpfung von Kreativität mit der „Akzeptanz kapitalistischer Rahmenbedingungen. Es geht darum, das kreative Potential der Menschen verwertbar zu machen – nicht aber darum, ein gutes Leben für alle zu ermöglichen.“ (TWELVE 2006: 68) Demnach wird deutlich, dass der Aspekt der Kreativität im Kontext herrschaftsfreier Bildung eine umfassende, tiefgreifende Kritik an den aktuellen Tendenzen des Mainstreams impliziert.

Die von mir ausgeführte Kritik am *Unternehmenstheater* mit Mitteln des Theaters der Unterdrückten trifft diesen Diskussionspunkt.¹⁵¹ Kreative Elemente durch das Theater der Unterdrückten in Wirtschaftsbetriebe zu führen, deren Absicht in Effizienzsteigerung und Verwertbarkeit liegt, wird auf Veranstaltungen der internationalen Szene des Theaters der Unterdrückten kontrovers diskutiert und auch in der Praxis nicht einheitlich gehandhabt.¹⁵² Die im Kontext herrschaftsfreier Bildung geäußerte Kritik an der Vereinnahmung von Kreativität kann einen bereichernden Beitrag zur Diskussion über die Sinnhaftigkeit von Unternehmenstheater leisten und würde die ablehnende Position verstärken.

4.1.4 Straffreiheit

Straffreiheit ist Ansätzen herrschaftsfreier Bildung immanent. Nicht nur unterschiedliche

¹⁵⁰ In mehreren Fällen habe ich erlebt, dass Menschen nach einem gemeinsamen Workshop berichteten, dass sie gerade eine schwierige, lustlose Phase durchlebten und sich durch die Art der gemeinsam verbrachten Zeit während des Workshops seit längerem erstmals wieder fallen lassen und auf andere einlassen konnten. Impulsartige Anstöße konnten in diesen Fällen zum Krafttanken beitragen, so dass Energie gesammelt werden konnte, um sich schwierigen Themen in einem kollektiven Prozess stellen zu können.

¹⁵¹ Vgl. Kapitel 2.6

¹⁵² Auf dem Weltforumtheaterfestival 2009 hat beispielsweise eine Podiumsdiskussion zum Thema Forumtheater in/für Unternehmen - ein Widerspruch in sich selbst? Standpunkte und Erfahrungen aus verschiedenen Teilen der Welt stattgefunden.

theoretische Auseinandersetzungen in der von mir verwendeten Literatur unterstreichen die Bedeutung dieses Aspekts. Auch in Projekten, Schulen und Einrichtungen, die sich an Ansätzen herrschaftsfreier Bildung orientier(t)en, wurde und wird auf Straffreiheit großen Wert gelegt. Erwähnenswert ist, dass diese Prämisse in einer Zeit entstand, in der körperliche Züchtigung an der Tagesordnung war. Allerdings handelt es sich bei Straffreiheit um mehr als um den Verzicht darauf, Vokabeln, Aufgaben und zeitgenössische Manieren in die Köpfe der Lernenden ‚hineinzuprügeln‘. Wenn in libertärem Kontext von Straffreiheit die Rede ist, ist auch Beurteilungsfreiheit mitgedacht. Das ständige Richten über die Aktivitäten der Anderen durch zum Beispiel das Vergeben von Noten, durch Lob und Tadel, die sich an einem vermeintlich objektiven Maßstab orientieren, rückt in den Mittelpunkt der Kritik. Die in konventioneller Schulbildung den menschlichen Beziehungen zu Grunde liegenden Eckpfeiler – der Konkurrenzgedanke und die Möglichkeit des Scheiterns vor einer ‚objektiven Wahrheit‘ – würden sich auch außerhalb der Unterrichtszeit im Verhalten niederschlagen und viele Interaktionen prägen (FERRER 2003: 87ff).¹⁵³ Der Aspekt der Straffreiheit wird im Kontext *intrinsic* Freiheit gedacht. Er stellt aus libertärer Perspektive eine der konkreten Handlungsmöglichkeiten dar, um gegen die im Bildungskontext allgegenwärtige Indoktrination von Autoritätsglauben und -hörigkeit vorzugehen.¹⁵⁴

Los anarquistas se oponen al castigo corporal y a todas las formas de obligación en la educación. La asistencia a clase debería ser voluntaria. La obligatoriedad destruye el entusiasmo natural por saber y comprender. La verdadera educación es lo contrario a la escuela obligatoria, donde se aprende principalmente a temer y respetar la autoridad. Se necesita, en cambio, que l@s hij@s desarrollen una capacidad crítica para entender el mundo, para ver los cambios que es necesario hacer para crear un lugar mejor para todos, y ser capaces de llevar a cabo estos cambios. (GONZÁLEZ RUS o.J.: 30)¹⁵⁵

GRUNDER formuliert die Kritik an der systematischen Beurteilung und Bestrafung in Gegenüberstellung mit den von libertärer Seite her intendierten, übergeordneten Zielen von Bildung. „Strafen, Preise und Examen – ja, der Wettbewerb als solcher – sind der pädagogischen Sache unangemessen. Demgegenüber sollen die von den anarchistischen Pädagogen eingesetzten Erziehungsmittel Selbstdisziplin, Zusammenarbeit und selbstverantwortliches

¹⁵³ Aus meiner Schulzeit erinnere ich die Angst, Kritik anzubringen, da dies möglicherweise eine schlechte Note nach sich ziehen konnte. Auch das Zurückhalten der eigenen Meinung war ähnlich einzuordnen. Mangelnde Solidarisierung unter den Klassenkamerad*innen, um von der Lehrperson eine bessere Beurteilung zu bekommen, gehörte ebenfalls zum Schulalltag.

¹⁵⁴ Vgl. Stowasser 2007: 54f

¹⁵⁵ „Die Anarchisten wenden sich gegen körperliche Strafe und gegen alle Formen des Zwangs in der Bildung. Die Teilnahme am Unterricht sollte freiwillig sein. Der Zwang zerstört die natürliche Begeisterung, wissen und verstehen zu wollen. Die wahre Bildung ist das Gegenteil des obligatorischen Schulbesuchs, bei dem grundsätzlich gelernt wird Autorität zu fürchten und zu respektieren. Im Gegensatz dazu sollten Kinder befähigt werden, die Welt kritisch zu verstehen, die Änderungen zu sehen, die notwendig sind, um eine bessere Umgebung für alle zu kreieren und fähig zu sein diese Änderungen schließlich zu tragen.“ (González Rus o.J.: 30; Übersetzung M.D.)

Lernen fördern.“ (GRUNDER 2007: 6) Für die Praxis bringt dieser Aspekt allerdings auch Verunsicherungen und Ängste vor unkontrollierbaren Situationen mit sich, die diese andere Art der Organisation und des Zusammenlebens und -arbeitens aufbringen könnten. In der von DENNISON verfassten Reflektion zur *First Street School* betont er jedoch, dass man trotz Verzicht auf die üblichen Methoden der Disziplinierung „weder mit einem Vakuum, noch mit einem Chaos konfrontiert wird, sondern vielmehr mit einer neuen Ordnung, die sich in erster Linie auf Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern gründet“ (DENNISON 2006: 16). Auf Wettbewerb ausgerichtete Klassenarbeiten gab es auch in der *First Street School* nicht. „Es war wichtig, sich darin auszukennen, was die Kinder wussten, doch viel wichtiger war es, sich darin auszukennen, wie jedes Kind wusste, was es wusste.“ (DENNISON 2006: 15) Die von GOODMAN in der Theorie geforderte Wichtigkeit des Ernstnehmens von Kindern als Gleichberechtigte wurde in der *First Street School* in die Praxis umgesetzt (GOODMAN 1975: 53).

Wir brachten den Kindern Achtung und Gerechtigkeit entgegen. Ich will damit nicht sagen, dass wir nie wütend wurden und sie nie anschrieten (und sie uns nicht). Ich will nur sagen, dass wir den Stolz des Lebens ernst nahmen, der den Jungen eigen ist - sogar den ganz Jungen. Wir zwangen sie nie zu etwas, was die ihnen zustehende Unabhängigkeit verletzt hätte. (DENNISON 2006: 16)

Wesentlich war, dass Lern- und Lehrsituationen nicht als ein auf die Zukunft ausgerichtetes Erziehungsinstrument, sondern als gemeinschaftlicher Umgang mit der Gegenwart verstanden wurden (DENNISON 2006: 16). Auch dies war eine Anlehnung an GOODMANS Ausrichtung am Gegenwartsbezug, dem sogenannten *Hier und Jetzt* (KLEMM 2002a: 102).

Francisco FERRERS *escuela moderna* hatte laut seiner Aussage ihr „System auf die fundamentalsten Prinzipien der Solidarität und Gleichheit aufgebaut“ (FERRER 2003: 87). Aus diesem Grund waren hier Belohnung und Bestrafung nicht vorgesehen. BORGIUS vertrat die Idee der Straffreiheit in der Lehre wesentlich radikaler, so dass er zu folgender antipädagogischer Schlussfolgerung kam: „Der konsequente Anarchist verwirft [...] überhaupt jede Strafe, wie jede Belohnung in der Erziehung, ja streng genommen. [sic!] jede Erziehung überhaupt“ (BORGIUS zit. nach KLEMM 2002a: 69). FAURE lehnte Beurteilungskriterien ab, da seiner Meinung nach Unehrlichkeit als Folgeerscheinung auftrete. Außerdem mache man mit Hilfe dieser Instrumente aus einem Menschen ein „unbewegliches, passives, charakterloses und immer gehorchendes Wesen“ (GRUNDER 2007: 102). Probleme und Fehler sollten – auch um *laissez-faire*-Ansätze zu kontrastieren –

reflektiert werden, um Lernprozesse zu ermöglichen (GRUNDER 2007: 102).¹⁵⁶ Anstatt Lernfortschritte an abstrakten Idealen zu messen, zog FAURE als Maßstab immer nur die in der Vergangenheit geleisteten Anhaltspunkte der Person selbst heran (GRUNDER 2007: 101). In dem Bericht über die spanische Schule *Paideia* steht die Entfaltung von Kreativität laut GONZÁLEZ RUS in direktem Zusammenhang mit günstigen Umständen und somit mit Straffreiheit. Da in staatlichen Schulen mit der ständig drohenden Beurteilung keine für kreative Gestaltung und emotionalen Ausdruck förderliche Atmosphäre aufkommen könne, wurde in *Paideia* ein straffreier Umgang gewählt. Nur ein grundlegender Wandel hin zu mehr Respekt, Sicherheit und Ausgewogenheit – also ein Vertrauen erweckender Umgang durch Straffreiheit – bringe stabile Persönlichkeiten und kreatives Handeln mit sich. (GONZÁLEZ RUS o.J.: 172, 188f)

Zusammenfassend lese ich in der Wertlegung auf Beurteilungs- und Straffreiheit den Versuch der Öffnung eines geschützten Raumes. Aus libertärer Perspektive soll Schutz einerseits vor intentionsgeladener Bildung¹⁵⁷ und andererseits vor kapitalistischer Verwertungslogik und dem damit in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Druck gewährt werden.¹⁵⁸ Kooperation rückt an die Stelle von Konkurrenz. Auch der Zugang zu *intrinsisch* motivierter Freiheit soll vor dem Zugriff durch staatliche Institutionen geschützt werden. Der im Zuge herrschaftsfreier Bildung kreierte, geschützte Raum soll den Lernenden die Möglichkeit geben, die eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und vor der Entfaltung einer eigenen Meinung und eines selbstbestimmten Zugangs zu Themen sowie dem Ausdruck von Impulsen nicht zurück zu schrecken. Da kein Leistungsdruck das tadellose Funktionieren einfordert, wird ein Raum geschaffen, der sich Problemen, die in konventionellen Bildungsinstitutionen als ‚außerschulische‘ verstanden werden, nicht verschließt, sondern sie mit einbezieht und in einem größeren Kontext als dem Persönlichen liest.

In all diesen Ausführungen sind die grundlegenden Einstellungen des Theaters der Unterdrückten widergespiegelt. Die Ablehnung von Strafe als Disziplinierungsmittel und die Ge-

¹⁵⁶ Auch Schroedter ist der Überzeugung, dass herrschaftsfreie Bildung sich durch die politischen Inhalte grundlegend von einer der Willkür verschriebenen Laissez-Faire-Einstellung unterscheidet (Schroedter 2007: 185).

¹⁵⁷ Vgl. Kapitel 3.4.1

¹⁵⁸ Beispielhaft hierfür steht die von Blankertz thematisierte Aussage Goodmans, dass der gesellschaftliche und familiäre Druck auf Kinder so enorm sei, dass herrschaftsfreie Bildung zur freien Entwicklung abseits dieses Drucks beitragen solle (Blankertz im Nachwort zu Goodman 1975: 123). In dieser Aussage lese ich den Wunsch der Öffnung eines vor dem Zugriff von Familie und Gesellschaft geschützten Raums.

währleistung eines geschützten Raums sind wesentliche Überschneidungspunkte zwischen dieser Theaterform und herrschaftsfreien Bildungsansätzen. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass die einzelnen Aspekte nicht als abgetrennt voneinander zu verstehen sind. Die Verwobenheit des Aspekts der Kreativität mit dem der Straffreiheit und in Folge dessen mit der Schaffung von geschützten Räumen ist hier evident. Auch von Kreativitätsforscher*innen wird dieser Zusammenhang betont.¹⁵⁹

RIED verweist auf die Parallele zwischen der Möglichkeit des persönlichen Wachstums in dem geschützten Raum von GOODMANs Gestalttherapie und den Erfahrungsräumen, die durch Theatermethoden des Theaters der Unterdrückten eröffnet werden (RIED 2007: 61). Der geschützte, straffreie Raum bietet eine Möglichkeit mit ‚Laborcharakter‘, in dem an Grenzen heran- und über Grenzen hinausgegangen werden kann. Diese Bedingungen werden im Theater der Unterdrückten eingelöst und zusätzlich erweitert durch die Möglichkeit des ‚Hinausspielens‘ über Grenzen und des Experimentierens mit Eindrücken, Geschichten, Verletzungen und Bildern, die in straffreien Räumen aufkommen (können). Das Theater der Unterdrückten könnte insofern von dem Aspekt der Straffreiheit herrschaftsfreier Bildung bereichert werden als in Workshops oder Forumtheaterstücken deutlicher darauf hingewiesen werden könnte, aus welchen Gründen der Fokus auf Beurteilungsfreiheit liegt und experimentelles (Mit-)Teilen von Erlebtem gewünscht ist. Dass Kooperation anstelle von Konkurrenz erfahrbar wird, ist sicher in vielen Fällen ausreichend, um Schritte der Veränderung in Richtung Emanzipation von Herrschaftsmechanismen zu setzen. Allerdings halte ich es für entscheidend, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln beziehungsweise transparent zu machen, welche Parameter zusammenspielen.

4.1.5 Autonomie

Der Stellenwert von Autonomie ist für herrschaftsfreie Ansätze von großer Relevanz. Die Grenze zwischen dem libertären und bürgerlichen Verständnis von Autonomie verläuft entlang der Positionierung bezüglich staatlicher Strukturen. Das bürgerliche Verständnis wird von Seiten herrschaftsfreier Bildungsansätze einer kritischen Überprüfung unterzogen: „trotz anderslautender Aussage soll und darf bürgerliche Pädagogik den autonomen Menschen nicht ‚hervorbringen‘ wollen, würde doch gerade er den [...] bürgerlichen Staat [...] als Unterdrückungsinstrument entlarven und zu bekämpfen beginnen.“ (GRUNDER 2007: 173) Herrschaftsfreien Ansätzen ist immanent, dass die angestrebte Autonomie der

¹⁵⁹ Vgl. Exkurs Kreativitätsforschung, Kapitel 2.5.1

individuellen Ebene insofern ergänzt werden soll, als dass sie eine gesamtgesellschaftliche Organisation in autonomen Zusammenschlüssen jenseits von staatlichen Strukturen ermöglicht (SUISSA 2006: 53).

Da Autonomie als konsequente Folge der Konzeption von *intrinsisch* motivierter Freiheit verstanden wird¹⁶⁰, ist deren Anerkennung für herrschaftsfreie Bildung äußerst relevant. Das Verständnis von Bildung als Werkzeug zur Aneignung der Möglichkeit, bewusst und umfassend eigenständige Entscheidungen zu treffen, ist ein weiteres Alleinstellungsmerkmal herrschaftsfreier Bildung (KLEMM 2002a: 107). Anarchist*innen des 18. und 19. Jahrhunderts – wie KROPOTKIN, BAKUNIN, GODWIN oder TOLSTOI – sahen in der Autonomie von Individuen ein übergeordnetes Ziel von Bildung (HEINLEIN 1998: 307, KLEMM 2002a: 40). Dieser zentrale Aspekt, der im Kontext des Zeitalters der Aufklärung zu sehen ist, stellt ein Kontinuum zu aktuellen Debatten herrschaftsfreier Bildung dar. Häufig werden Begriffe wie Selbstbestimmung, Entscheidungsfreiheit, Selbstverwaltung, Eigenverantwortung oder Selbstorganisation synonym für Autonomie verwendet. So beispielsweise in dem Zitat über GOODMAN'S Perspektive auf Bildung: „Herrschaftslosigkeit kennzeichnet nicht eine von irgendwem entworfene Gesellschaft, sondern ist derjenige Zustand, der folgt, wenn die Menschen zum Bewußtsein ihrer Selbsttätigkeit gelangen. – Derart ist nach Goodman Erziehung der Herrschaft entgegengesetzt.“ (BLANKERTZ 1988: 106) ILLICH kritisiert die generelle Skepsis eigenverantwortlichem Handeln und somit auch einer *Entschulung der Gesellschaft* gegenüber, die er als Weg zu selbstbestimmtem Leben konzipiert (ILLICH 2003: 19). Von Institutionen unabhängige Formen der Organisation würden grundsätzlich verdächtigt und „als eine Form von Aggression oder Staatsfeindlichkeit“ (ILLICH 2003: 19) ausgelegt. Er plädiert nicht nur für die Entschulung des Bildungswesens, sondern sieht die Notwendigkeit, alle gesellschaftlichen Bereiche wie die Medizin oder die Verwaltung von Gemeinwesen, zu entschulen (ILLICH 2003: 19). Der Entschulung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge gehe allerdings voraus, „daß dem zweitältesten Gewerbe der Welt, dem Lehrberuf, sein professioneller Expertenstatus entzogen wird.“ (ILLICH 2003: 176)

Um durch die Förderung von Autonomie Herrschaft mit Bildung zu konterkarieren, wurde der Aspekt der Autonomie in bildungspolitischen Zusammenhängen fortlaufend eingebunden. In der einschlägigen Literatur bleiben Hinweise auf die Bedeutung dieses Aspekts allerdings häufig ohne didaktische Anregung. GONZÁLEZ RUS betont den Wert von

¹⁶⁰ Vgl. Kapitel 3.4.1, Klemm 2005: 21f

Autonomie für das Konzept der Schule *Paideia* in seinem Bericht an etlichen Stellen. Es mangelt aber an konkreten Implikationen für den Alltag. Er weist jedoch darauf hin, dass viele Methoden diesen Aspekt inkludieren ohne sich explizit auf ihn zu beziehen (GONZÁLEZ RUS o.J.: 105). Ausdrücklicher deutet der folgende Hinweis auf eine mögliche Umsetzung des Aspekts der Autonomie hin. GRUNDER benennt einen Grundsatz, der Autonomie in Lern- und Lehrsituationen erfahrbar machen soll: „was gelehrt wird – und wie dies geschehen soll – ist Sache aller und nicht etwa der Erwachsenen allein.“ (GRUNDER 2007: 10) Belehrung soll demnach von Austausch abgelöst werden. In der Schule *La Ruche* lautete ein Credo, dass Lernprozesse nicht unter Zeitdruck stattfinden sollten, um ausreichend Zeit für die Entwicklung von autonomen Herangehensweisen an spezifische Inhalte, aber auch an Lernprozesse generell zu finden (GRUNDER 2007: 97). Anstatt den Fokus ausschließlich auf die Vermittlung von konkretem Wissen zu richten, lenkte FAURE die Aufmerksamkeit darauf, zu lehren wie gelernt werden kann.

Er – Faure – befürwortet eine induktive Methode des Unterrichts, wo das Kind beobachtet, kontrolliert, beweist, vergleicht, Ähnlichkeiten feststellt, Grenzen erkennt, gruppiert und verallgemeinert. [...] Faure bezeichnet das deduktive Vorgehen als eine ‚religiös-dogmatische Art‘ zu unterrichten, wo den Lernenden nichts anderes mehr übrig bliebe, als dem Lehrer zu glauben. Demgegenüber weise die induktive Art des Unterrichts jedes Glaubensbekenntnis zurück, indem sie an die Beobachtungsfähigkeit und den kritisch-fragenden Geist der Schüler appelliere. (GRUNDER 2007: 97f)

Die Motivation hinsichtlich des eigenständigen Umgangs mit Themen und Aufgaben sollte seiner Ansicht nach zu selbstbestimmten Menschen führen. Diese Beschreibung erinnert stark an das Jahrzehnte später von FREIRE formulierte Konzept der dialogischen, *problemformulierende Bildungsarbeit*, die auch das Theater der Unterdrückten wesentlich prägte. Er schreibt, dass es „keine unterdrückerische Wirklichkeit [gibt], die nicht gleichzeitig zwangsläufig antialogisch ist“ (FREIRE 1990: 119).¹⁶¹ Auch in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung wird dem dialogischen Charakter von Kommunikation – verstanden als eine Voraussetzung für freies, autonomes Leben und Arbeiten – ein besonderer Stellenwert beigemessen. TOLSTOI rückte an die Stelle monologischer Einseitigkeit den spontanen Austausch über Themen, die die Schüler*innen beschäftigten. Zwei der von ihm als entscheidend empfundenen Eckpunkte waren die „Selbstbestimmung von Lerninhalten durch die Schüler und ein dialogisches Verhältnis in der Lerngemeinschaft.“ (KLEMM 2002b) Dialogische Auseinandersetzung ist in *Paideia* vor allem als Instrument der Konfliktlösung angesehen, das für Neuzugänger*innen anfänglich eine Kuriosität darstellt, sich aber meist schnell durch viele kleine, alltägliche Konflikte, die gemeinsam besprochen

¹⁶¹ Sein letztes Werk widmet Freire der Thematik der Autonomie. Auch hier führt er die Bedeutung der Dialogbereitschaft auf einigen Seiten aus (Freire 2008: 122ff).

und gelöst werden, einspielt (GONZÁLEZ RUS o.J.: 56, 78). GONZÁLEZ RUS geht in dem Bericht über *Paideia* sogar explizit auf Paulo FREIRES Einfluss hinsichtlich dieser Thematik ein (GONZÁLEZ RUS o.J.: 29). Anstöße zu Dialogbereitschaft stammen demnach im Theater der Unterdrückten und in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung teilweise aus gleicher Quelle.

Hinsichtlich des Aspekts der Autonomie bestehen zwischen Ansätzen herrschaftsfreier Bildung und dem Theater der Unterdrückten ebenfalls Übereinstimmungen. Die Forderung nach der Ablösung von Belehrung durch Austausch nimmt in beiden Bereichen einen hohen Stellenwert ein. Autonomer Entscheidungsfindung und dezentralen Strukturen werden im Rahmen der internationalen Kreise des Theaters der Unterdrückten Beachtung geschenkt. Die Heterogenität der Ausprägung und Nutzung von Methoden des Theaters der Unterdrückten sowie die Flexibilität bezüglich deren Einsatzmöglichkeiten ist sichtlich vorhanden.¹⁶² Die Ablehnung von erstarrten Theaterformen zwecks Reaktionsfähigkeit auf unterschiedlichste Formen von Unterdrückung impliziert ein gewisses Maß an Autonomie. Eine Kontrollinstanz existiert nicht, lediglich inhaltliche Treffen – wie die Konferenz in Rio de Janeiro 2009 – zum Zweck der Entwicklung internationaler Richtlinien. Der Anspruch der Autonomie findet seine Entsprechung auch in der Themenwahl während Workshops und Gruppentreffen. Die Themenwahl wird nicht eingeschränkt, vorgegeben oder kontrolliert, sondern generiert sich durch die Auseinandersetzung mit persönlichen Unterdrückungserfahrungen und kristallisiert sich in gemeinsamem Spiel und Besprechungen heraus.¹⁶³

Allerdings gibt es neben den Übereinstimmungen auch Differenzen in den Ausprägungen dieses Aspekts. Wie bereits erwähnt, besteht ein grundlegender Unterschied zwischen den untersuchten Bereichen der Einstellung zu zentralen, autoritären Leitfiguren.¹⁶⁴ Auf den ersten Blick bezeichnen sich beide als antiautoritär – bei näherer Betrachtung wird dieser Begriff allerdings sehr unterschiedlich ausgelegt. Die positive Bezugnahme auf Autoritätsausübung durch den *revolutionären Führer* bei FREIRE geht aus der Verbindung zu marxistischen Anschauungen hervor. Die in FREIRES Tradition entstandene Konzeption der jokernden Person lässt die Inspiration durch den *revolutionären Führer* erkennen (BOAL

¹⁶² Das Programm des WFTF bietet einen interessanten Einblick in die Vielfalt der Nutzung einer einzigen Theatermethode – dem *Forumtheater* (WFTF 2009).

¹⁶³ Allerdings sind – wie im *Blick hinter die Kulissen* deutlich wurde – die Strukturen für kollektive Prozesse der Entscheidungsfindung nicht ausreichend ausgearbeitet. Aus diesem Grund werden meiner Erfahrung nach häufig Entscheidungen gefällt, die auf willkürlichem Prozedere basieren.

¹⁶⁴ Auf die konzeptionelle Unverträglichkeit von Anarchismus und Marxismus, deren Wurzeln allem voran in den divergierenden Einstellungen zu autoritären Umgangsformen liegen, ist in Kapitel 3.4.1 eingegangen.

1989: 85). Laut FREIRE „gibt [es] keine Freiheit ohne Autorität“ (FREIRE 1990: 152).¹⁶⁵ Er schreibt den *revolutionären Führern* die Koordinationstätigkeit und auch gelegentliche Vorgabe der Ausrichtung von revolutionären Aktionen zu, verweist aber auf die Notwendigkeit der für seine Ausarbeitungen wesentlichen Dialogbereitschaft, die zum Schutz vor Machtmissbrauch vor allem zwischen dem *revolutionären Führer* und den Unterdrückten gewährleistet sein muss (FREIRE 1990: 106ff), da Dialog „das innerste Wesen revolutionärer Aktion“ (FREIRE 1990: 114) sei.

Deutlicher als bei FREIRE und BOAL wird auf die Schwierigkeiten mit Autoritätspersonen im Kontext herrschaftsfreier Ansätze und auch herrschaftsfreier Bildungsarbeit hingewiesen. FREIRE spricht von der Notwendigkeit *unerschütterlicher Solidarität* zwischen Unterdrückten und *revolutionären Führern* (FREIRE 1990: 108f), in die Anarchist*innen keine Hoffnung setzen. Dieses andere Verständnis von Autonomie in herrschaftsfreien Kontexten zeichnet sich durch die grundsätzliche Ablehnung jeglicher Form von Autorität in der Theorie ab und ist durch das *intrinsische* Freiheitsverständnis geformt. Führungspositionen und Autonomie werden nicht zusammen gedacht.¹⁶⁶ Durch die Vielfalt an libertär geprägten, herrschaftsfreien Ansätzen sind diese Ideen in unterschiedlicher Ausprägung vorzufinden. Im Bildungskontext wird, wie zu Anfang dieses Kapitels ausgeführt, dem Autonomieverständnis Rechnung getragen. HEINLEIN weist darauf hin, dass GODWINS Ansicht nach „der allmähliche Rückzug aus dem pädagogischen Prozeß“ (HEINLEIN 1998: 153) die bedeutendste Aufgabe der Lehrperson sei. „Die *Hilfestellung zur Autonomie* ist seine [Lehrer] Aufgabe, und erreicht wird [...] dies wieder durch ein Vertrauensverhältnis und ohne unnötigen Zwang im Unterricht.“ (HEINLEIN 1998: 153)¹⁶⁷ Im Theater der Unterdrückten ist die Joker*innen-Rolle in dieser Form nicht angelegt. Der selbstreflexive Charakter von Ansätzen herrschaftsfreier Bildung, der sich in der konsequenten Thematisierung von Herrschaftsverhältnissen in Bildungsprozessen ausdrückt, bekommt eine große Bedeutung zugeschrieben.¹⁶⁸ Er steht FREIRES Idee der Vereinbarkeit von Autonomie und Freiheit entgegen und zieht einmal mehr die Trennungslinie zwischen marxistisch und anarchistisch inspirier-

¹⁶⁵ *Echte Autorität* zeichnet sich Freire zufolge durch „*Delegierung* oder einverständliche Zuneigung“ (Freire 1990: 153) aus.

¹⁶⁶ Vgl. Kapitel 3.4.1

¹⁶⁷ Neben den Bestrebungen, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen das Erlernen von autonomer Entscheidungsfindung und selbstbestimmtem Lernen ermöglicht wird, steht – laut Heinlein – in Bakunins Zugang zu Bildungsprozessen die zeitweise Anerkennung der *Autorität des Schulmeisters* und auch die der *väterlichen Autorität* (Heinlein 1998: 230f). Hiermit stellt er einen Widerspruch zu seinem Freiheitsverständnis auf. Die Auflösung des Widerspruchs will er erwirken, indem Lernende mit zunehmendem Alter weniger Autorität zu spüren bekommen sollen, um schlußendlich die autoritären Erfahrungen zu vergessen (Heinlein 1998: 232).

¹⁶⁸ Vgl. Kapitel 3.1

ten Ausrichtungen. Da aus meiner Perspektive die Auslegung des Autoritätsbegriffs – wie sie in herrschaftsfreien Kontexten geschieht – konsequenter und umfangreicher als die des Theaters der Unterdrückten erscheint, halte ich die Sensibilisierung in Richtung basisdemokratischer Selbstorganisation dieser Theaterform durch die Integration von und verstärkte Ausrichtung an dieser Auslegung und den bestehenden Erfahrungen für wichtig.

Die Anknüpfung an Bedürfnisse steht in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung den Disziplinierungsmethoden zur Vermittlung von speziellem Wissen gegenüber. Der Zusammenhang von Autonomie und Willens- oder Bedürfnisäußerung in Hinblick auf die Realisierung von *intrinsisch* legitimer Freiheit wird erstmals Mitte des 19. Jahrhunderts thematisiert (KLEMM 2005: 20ff) „Die Bedürfnisse über die Leistungen zu stellen“ (KROPOTKIN zit. nach STOWASSER 2007: 248) ist eine Schlüsselidee des Anarchismus, wie an dem Beispiel der dezentralen Bedürfnisproduktion deutlich wird.¹⁶⁹ Das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse gilt als Voraussetzung für selbstbestimmtes, autonomes Agieren – auch um die Sensibilisierung gegenüber Fremdbestimmung zu optimieren. Auf Lern- und Lehrsituationen übertragen folgt daraus, dass es „um die *Gleichwertigkeit* der kindlichen und der erwachsenen Bedürfnisse [geht]. Die Bedürfnisse der Erwachsenen werden [...] nicht als moralisierend eingebracht“ (DENNISON 2006: 7). Ansätze herrschaftsfreier Bildung versuchen grundsätzlich an Bedürfnissen von Menschen anzusetzen, um eine möglichst große Chance für *intrinsisch* motivierte Freiheit zu wahren.¹⁷⁰ Die bedürfnisorientierte Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen durch das Ernstnehmen von Wünschen und Erfahrungen in Kombination mit eigenständigem Experimentieren und Interpretieren stellt den libertären Gegenentwurf zum bürgerlichen dar.¹⁷¹

Hand in Hand gehen diese Ausführungen mit denen des Theaters der Unterdrückten. Allerdings liegt die Betonung der Wahrnehmung von Bedürfnissen im Theater der Unterdrückten auf einer spielerischen Ebene. Der durch beispielsweise Koordinations- und Wahrnehmungsspiele gestärkte Zugang zu sich selbst soll unter anderem die Wirkung entfalten, über eine körperliche Erfahrbarkeit Bedürfnisse wahr- und ernst nehmen zu lernen und als handlungsweisend mit einzubeziehen. Eine wechselseitige Befruchtung des Theaters der

¹⁶⁹ Vgl. Fußnote 95

¹⁷⁰ In diesem Zusammenhang sind Illichs Ausführungen zur Kritik an durch Wachstumsbestrebungen geschaffenen Bedürfnissen, die einen Großteil zur Rechtfertigung der Entwicklungszusammenarbeit beitragen, sehr interessant und können die Diskussion der Bedürfnisorientiertheit vertiefen. Dem *homo oeconomicus* stünden sogenannte 'Wirtschaftsinvalide' gegenüber, die nicht als Individuen wahrgenommen, sondern auf ein Bedürfnisprofil reduziert würden. (Illich 1993)

¹⁷¹ Vgl. Grunder 2007: 9

Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung halte ich hinsichtlich dieses aus dem Aspekt der Autonomie hervorgegangenen Elements für möglich. Einerseits könnten Ansätze herrschaftsfreier Bildung Spiele und Übungen des Theaters der Unterdrückten integrieren, um die Körperarbeit stärker zu berücksichtigen. Da es andererseits vorkommt, dass die Prozesse des Theaters der Unterdrückten als Spielereien abgetan werden, könnte die Begründung für das Bestreben nach spielerischem Ausdruck mit Hilfe der Argumentationsweisen von Ansätzen herrschaftsfreier Bildungsarbeit stärker gestützt werden.

4.1.6 Prozessorientiertheit

Insgesamt ist auffällig, dass die Überzahl der genannten Aspekte implizit oder explizit die Bedeutung von Prozessorientiertheit betont. Das Abrücken von Ergebnis- und Produktorientiertheit und im Gegenzug hierzu die Hinwendung zu flexibler Prozesshaftigkeit steht sinnbildlich für eine Praxis, die herrschenden, starren Organisationsformen und der Bezugnahme auf abgeschlossene Kategorien kritisch gegenüber steht. Diese Ausprägung ist sowohl im Theater der Unterdrückten als auch in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung zu erkennen. Dabei ist die Bezugnahme auf ein starres Verständnis der Macht- und Herrschaftsbegriffe, wie es sich am Unterdrückungsbegriff zeigt, auffällig.

Laut KLEMM fand die Bedeutung von prozessorientiertem Handeln bereits Ende des 19. Jahrhunderts Eingang in den Kontext herrschaftsfreier Bildungsansätze. „Bildung selbst hat für Tolstoi kein Endziel und ist ein Prozeß der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Lernwilligen.“ (KLEMM 2002a: 39) GRUNDER betont, dass „pädagogische Prozesse [...] in anarchistischer Sicht langfristige Verläufe sein müssen, deren Abschluss nicht determinierbar ist.“ (GRUNDER 2007: 179) In der abschließenden Betrachtung des Werks *Anarchism and Education* rückt SUISSA die Bedeutung von Prozessorientiertheit in von herrschaftsfreien Ansätzen geprägten Lernsituationen in den Fokus (SUISSA 2006: 150f).

I believe that part of anarchism's appeal, and indeed its uniqueness as a perspective on education, lies in its ability to transcend the means/ends model and to perceive every educational encounter as both a moment of striving, through creative experimenting, to create something better, and of celebrating and reinforcing what is valuable in such an encounter. (SUISSA 2006: 150)

Interessant ist, dass SUISSA dies in direkter Verbindung mit kreativem Schaffen sieht. Auch die grundlegende libertäre Positionierung hinsichtlich der Unmöglichkeit des einen richtigen Zugangs zu Bildung wirke sich stark auf den prozesshaften Charakter von Ansätzen

herrschaftsfreier Bildung aus.

Thus even if one remains sceptical as to the feasibility of the social-anarchist model of social organisation, the flexibility regarding the exact form and process of this model is the essence of the anarchist position, and it is this, I argue, together with the aspirations and values behind the proposed model, which give meaning to the educational experience. (SUISSA 2006: 151)

In der von SUISSA angesprochenen Flexibilität bezüglich der Form und des Prozesses von Lern- und Lehrsituationen zeichnet sich eine weitere Übereinstimmung mit dem Theater der Unterdrückten ab.

Wie bereits ausgeführt, wenden sich beide Bereiche gegen einen universellen Gültigkeitsanspruch ihrer Ausführungen. Die Offenheit für Kritik und der Wunsch nach Weiterentwicklung sind in der Ablehnung von starren Vorgaben begründet.¹⁷² Der experimentelle Charakter und die forschende Haltung ergeben sich in Konsequenz dessen. Hieraus folgt einmal mehr, dass das Theater der Unterdrückten ein sinnvolles Instrument für die Arbeit mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung darstellen kann. Das Theater der Unterdrückten kann das Bestreben der Prozesshaftigkeit durch Ansätze herrschaftsfreier Bildung bestätigt sehen.

4.2 Resümee des Vergleichs

Wie der Vergleich gezeigt hat, bestehen viele Gemeinsamkeiten zwischen Aspekten des Theaters der Unterdrückten und denen herrschaftsfreier Bildung. Grundlegend ist festzustellen, dass Ansätze herrschaftsfreier Bildung und das Theater der Unterdrückten in etlichen zentralen Aussagen übereinstimmen. Beide betrachten die Emanzipation von herrschenden Verhältnissen als wesentliches Anliegen und sind von der Wandelbarkeit von Strukturen überzeugt. Die Wege, die vor- und eingeschlagen werden, um emanzipative Bildungs- und Lebensweisen zu entwickeln und zu leben, weisen aber auch markante Unterschiede auf.

Beide Teilaspekte meiner ersten Hypothese¹⁷³ lassen sich durch die im Rahmen der Recherchen zu dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse verifizieren. Die Ausführungen zu den Grundlagen des Theaters der Unterdrückten und der *Blick hinter die Kulissen* haben verdeutlicht, aus welchen Gründen das Theater der Unterdrückten als Ausdruck von Kritik am bestehenden System und als Widerstandsform vor den herrschenden Verhältnissen nicht geschützt ist. Da das Theater der Unterdrückten in die gesellschaftlichen Strukturen

¹⁷² Vgl. Blankertz in dem Nachwort zu Goodman 1975: 120, Boal 1989: 58f

¹⁷³ Vgl. Kapitel 1.2

eingebettet ist und somit innerhalb dieser agiert, wirken die herrschenden Verhältnisse auch in vom Theater der Unterdrückten geschaffenen Räumen.

Der Vergleich veranschaulicht, dass in der Grundlagenbildung des Theaters der Unterdrückten das systematische Aufzeigen von Herrschaftsachsen nicht angelegt ist. Auch die in den 1990er Jahren entwickelte theoretische Fundierung des Theaters der Unterdrückten hat keine wesentliche Änderung dessen erwirkt. ‚Theoriefeindlichkeit‘ oder besser Distanziertheit von theoretischen Auseinandersetzungen, wie sie im Theater der Unterdrückten vorliegt, kennzeichnet Ansätze herrschaftsfreier Bildung nicht. Gesellschaftspolitische Analysen bilden einen wesentlichen Kern im Kontext herrschaftsfreier Bestrebungen; Libertären dienten sie stets als Rüstzeug auf dem Weg zu emanzipatorischen Bestrebungen. Deutlich wird dies in den Ausführungen zu den drei vorgestellten Merkmalen ‚*intrinsisch* legitimierte Freiheit‘, ‚Antistaatlichkeit‘ und ‚Antikapitalismus‘. Aufmerksamkeit finden im Theater der Unterdrückten allem voran persönliche Unterdrückungserfahrungen. Dies geschieht häufig zum Nachteil theoretischer Auseinandersetzung. In dieser Fokussierung besteht jedoch eine der wichtigsten Bedingungen für transrationale Prozesse, wie die Ausführungen zu dem von LEDERACH entwickelten *elicativen Modell* gezeigt haben. Theoretische Auseinandersetzungen und eine Praxis, die persönliche (Unterdrückungs-)Erfahrungen mit einbezieht, sollten sich jedoch nicht ausschließen.

Der Vergleich bestätigt auch meine zweite Hypothese.¹⁷⁴ Die Gegenüberstellung der Ausprägungen von Aspekten des Theaters der Unterdrückten mit denen herrschaftsfreier Bildung zeigte einerseits zahlreiche Übereinstimmungen und Verbindungslinien und andererseits die Möglichkeit einer wechselseitigen Befruchtung. Die Eröffnung von Möglichkeiten zur Schärfung des Profils dieser Theaterform durch Integration von Aspekten herrschaftsfreier Bildung kristallisierte sich anhand von – teilweise gravierenden – Unterschieden heraus. Im Fall der Aspekte von ‚Erfahrungsbezogenheit‘, ‚Koedukation/Patriarchatskritik‘, ‚Kreativität‘, ‚Straffreiheit‘ und ‚Autonomie‘ konnte ich Ideen zur Befruchtung des Theaters der Unterdrückten durch herrschaftsfreie Ansätze formulieren, die verstärkt den herrschenden Verhältnissen entgegen wirken können. Der in der Perspektivbildung formulierte Wunsch, meine Praxis des Theaters der Unterdrückten entlang der Ansätze herrschaftsfreier Bildung bezüglich des Tradierens hierarchischer Muster in Lernsituationen zu sensibilisieren, erfüllt sich demnach.

¹⁷⁴ Vgl. Kapitel 1.2

In der folgenden Abbildung (Abb. 1) sind diese Beziehungen grafisch dargestellt.

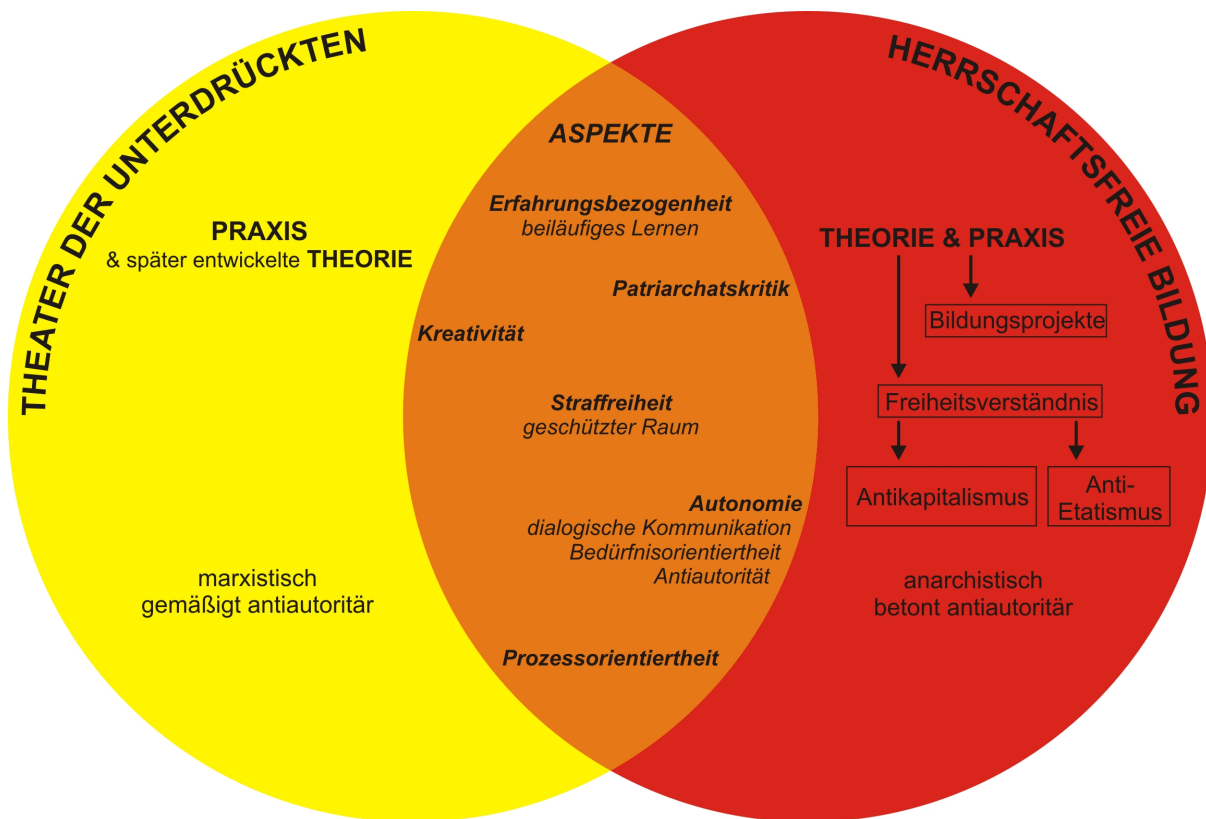


Abb.1: Das Theater der Unterdrückten und herrschaftsfreie Bildung – Aspekte im Vergleich

Hinsichtlich des von mir im *Blick hinter die Kulissen* betonten Parameters der Entscheidungsfindung ist festzustellen, dass überraschend wenig Übermittlung stattfindet. Sowohl im Theater der Unterdrückten als auch in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung werden Details zu Entscheidungsprozessen ausgespart. Meines Erachtens ist dies ein großes Manko, da anhand von Strukturen der Entscheidungsfindung Hierarchien und Dominanzen deutlich sichtbar werden. Mit Ausnahme der Schule *Paideia* nimmt in den von mir rezipierten Projekten herrschaftsfreier Bildung – wie im Theater der Unterdrückten auch – jeweils eine Person die zentrale Rolle ein. Da Entscheidungsfindung nicht explizit thematisiert wird, liegt die Vermutung nahe, dass wichtige Entscheidungen dieser Person vorbehalten bleiben. Die Darstellung von Methoden kollektiver Entscheidungsfindung konnte ich erstaunlicherweise in Ansätzen herrschaftsfreier Bildung nicht finden. Auf die Betonung der Ablehnung dominanter Lehrpersonen folgen Ausführungen zu Entscheidungsfreiheit und autonomer Entscheidungsfindung. Diese gegen Fremdbestimmung gerichteten Entscheidungsmöglichkeiten orientieren sich ausschließlich an einer individualisierten Ebene. Die aufklärerische Entdeckung des ‚autonomen Subjekts‘ – das wiederum durch

poststrukturalistische Theorienbildung kritisiert wird¹⁷⁵ – rückt in den Vordergrund und minimiert vorerst die Thematisierung der Notwendigkeit konsensueller Entscheidungsfindung. Trotz umfangreicher Erfahrungen aus herrschaftskritischen Selbstorganisationsprozessen ist die Überlieferung dieser in meinen Augen äußerst relevanten Thematik durch den Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit herrschaftsfreien Bildungsansätzen nicht gewährleistet. Inspiration für egalitäre Entscheidungsstrukturen kann allerdings von anderen Teilgebieten herrschaftsfreier Bestrebungen herrühren.¹⁷⁶

Auffällig ist die Bezugnahme sowohl des Theaters der Unterdrückten als auch der Ansätze herrschaftsfreier Bildung auf ein ähnliches Macht- und Herrschaftsverständnis. Eine wechselseitige Befruchtung spielt sich demnach ausschließlich innerhalb eines bestimmten Rahmens ab. Die Konfrontation mit poststrukturalistischer Theorienbildung wird zeigen, ob diesbezüglich eine Bereicherung beider Bereiche möglich ist.

¹⁷⁵ Vgl. Kapitel 5.2

¹⁷⁶ Vgl. HierarchNIE Reader. Entscheidungsfindung von unten (Projektwerkstatt Saasen 2006)

5 Zur (Un-)Möglichkeit von Widerstand – eine Betrachtung aus poststrukturalistischer Perspektive

Die folgende Verortung des Theaters der Unterdrückten und herrschaftsfreier Ansätze¹⁷⁷ hinsichtlich der Denkrichtungen Strukturalismus und Poststrukturalismus soll Reflexionen zur (Un-)Möglichkeit von Widerstand ermöglichen.

5.1 Poststrukturalismus – eine historisch-politische Standortbestimmung

Die durch den Strukturalismus geprägten Auseinandersetzungen, die „als linksintellektueller Versuch [...] interpretiert werden [können], nach der Erfahrung mit dem Faschismus das Unbewusste in der kollektiven Praxis zu verstehen“ (DIETRICH 2008: 287f), stehen in engem Zusammenhang mit einem „humanistisch argumentierenden Marxismus“ (KUHN 2005: 14) und der Psychoanalyse nach FREUD (DIETRICH 2008: 286).¹⁷⁸

Die Tatsache, dass einige Intellektuelle [...] kein Vertrauen mehr in den Marxismus und Humanismus setzten und nach neuen bzw. anderen theoretischen Perspektiven suchten, um den genannten Herausforderungen gewappnet begegnen zu können, war zweifelsohne eine wichtige Bedingung der Entwicklung poststrukturalistischen Denkens. (KUHN 2005: 15)

Diese „markante Wende in der europäischen Geistesgeschichte“ (DIETRICH 2008: 298) entfaltete sich vor allem auch als Reaktion auf die anti-autoritaristischen, anti-institutionellen Entwicklungen des Mai 1968 (DIETRICH 2008: 297, KUHN 2005: 16f).¹⁷⁹ Der Poststrukturalismus hinterfragt und kritisiert den strukturalistischen Strukturbegriff, da dieser darauf abziele, abstrakte, transkulturelle sowie ahistorische Gesetzmäßigkeiten ausfindig zu machen (MÜMKEN 2009: 143). Der Poststrukturalismus wird als der „Verzicht auf die Bezugnahme auf ein Zentrum, auf ein Subjekt, auf eine privilegierte Referenz oder auf einen Ursprung“ (DIETRICH 2008: 299) gelesen. KUHN führt dazu aus, dass „Theorien, die auf die Erkenntnis oder Erkenntnismöglichkeit der Wahrheit bauen [...], auf unveränderliche Seinszustände, auf Rationalität oder Intentionalität des Subjekts, oder auf das kommunikative Modell der Sprache, [...] vom Poststrukturalismus grundlegend in Frage gestellt“ (KUHN 2005: 23) werden. Ebensovienig wie in den Ansätzen des Theaters der

¹⁷⁷ Diese stehen hier exemplarisch für Ansätze herrschaftsfreier Bildung, da die Bildungsvorstellungen aus den grundlegenden Einstellungen herrschaftsfreier Ansätze erwachsen sind.

¹⁷⁸ Vgl. Kuhn 2005: 18, 51ff

¹⁷⁹ Der *Pariser Mai* wird von einigen Theoretiker*innen auch als Geburtsstunde einer neuen, postmodernen Praxis des Anarchismus verstanden (Mümken 2009: 151).

Unterdrückten oder herrschaftsfreier Bildung sind Theoretiker*innen des Poststrukturalismus an der Produktion einer allumfassenden Theorie interessiert (DIETRICH 2008: 299, KUHN 2005: 143).

Das heißt auch, dass der Poststrukturalismus nicht deshalb unendliche Möglichkeiten der Theoriebildung eröffnet und seine eigenen nicht als *die* subversiven Theorien verkauft, weil er alles der Beliebigkeit und Willkür überlässt, sondern weil er zwar ein Denken, gegen das er wirken will, genau ausmacht und benennt, ihm aber nicht *das* andere oder revolutionäre Denken gegenüberstellt, sondern nur um Spuren für spezifische und vielfältige Entfaltungen subversiven und beweglichen Denkens bemüht ist (KUHN 2005: 25).

Heidnisch-atheistisches Denken sowie eine pluralistische Perspektive und das Wahrnehmen von Vielfalt zeichnen poststrukturalistische Ideen aus. Die Entfaltung eines *Denkens der Differenz* nimmt einen zentralen Stellenwert ein. (KUHN 2005: 25) Erfahrungswerte spielen eine Rolle. Bei der Suche nach dieser Art des Denkens geht es um die Anwendbarkeit von Theorien in einem „Kampf gegen alle Hierarchisierung der Wirklichkeit“ (KUHN 2005: 25). Es ist ein poststrukturalistisches Anliegen,

bestehende Theorien nicht dahingehend [zu] analysier[en], ob sie wahr oder falsch sind, sondern wie sie funktionieren, wozu sie wem bzw. was von Nutzen sind, wie sie legitimiert werden, in welchen Wechselbeziehungen sie mit anderen Theorien stehen, mit welchen Machtverhältnissen sie korrelieren, welche sie verhindern (KUHN 2005: 26).

Sowohl KUHN als auch MÜMKEN weisen darauf hin, dass diese verhältnismäßig junge Denkrichtung anarchistisch inspiriert ist (KUHN 2005: 113, MÜMKEN 2009: 143). Die herrschenden Verhältnisse seien für Poststrukturalist*innen nicht zu ertragen und würden somit zur Zielscheibe von Kritik und zu Ausgangspunkten radikaler Änderungen (KUHN 2005: 113). „Was die PoststrukturalistInnen wollen, ist der Kampf gegen Herrschaft und Autorität und die Entfaltung aktiver, lebendiger, intensiver, ungebundener und bejahender Lebensformen“ (KUHN 2005: 113). Manche Wissenschaftler*innen sehen im Poststrukturalismus sogar eine gegenwärtige Variante des Anarchismus (MÜMKEN 2009: 143f).¹⁸⁰

5.2 Macht als produktiv wirkende Kraft

Der im Wesentlichen von Michel FOUCAULT neu geprägte Machtbegriff ist für den Poststrukturalismus grundlegend. Ausschlaggebend ist, dass Macht nicht als repressiv wirkende Kraft, sondern als ein sich ständig in Bewegung befindendes Kräfteverhältnis verstanden wird. Sie fokussiert sich nicht auf ein Machtzentrum sondern wirkt produktiv. (KUHN 2005: 115f)

¹⁸⁰ Es liegen widersprüchliche Informationen vor, ob Foucault sich als Anarchist verstand. Mümken spricht sich dagegen aus (Mümken 2009: 144). Laut Sarasin hat sich Foucault selbst jedoch – neben einer Vielzahl von anderen Benennungen – einmal als Anarchist bezeichnet (Sarasin 2005: 9).

Wenn sie [die Macht] nur repressiv wäre, wenn sie niemals etwas anderes tun würde als nein sagen, ja glauben Sie dann wirklich, daß man ihr gehorchen würde? Der Grund dafür, daß die Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht. (FOUCAULT 1978: 35)¹⁸¹

Das Machtverständnis ist also nicht mehr ein implizit Gewalt bezogenes. Die Unterscheidung zwischen Macht und Herrschaft ermöglicht eine differenzierte Betrachtungsweise von komplexen Gegebenheiten (KUHN 2005: 115ff). KUHN zufolge distanziert sich FOUCAULT von dem Gedanken, dass Macht ein Herrschaftssystem sei (KUHN 2005: 120). FOUCAULT bezeichnet aber Herrschaft als „eine umfassende Machtstruktur, deren Verzweigungen und Konsequenzen bis in das feinste Gestränge der Gesellschaft reichen können, aber zugleich ist sie eine strategische Situation, die in einer historisch langwährenden Auseinandersetzung zustande gekommen und auf Dauer gestellt worden ist.“ (FOUCAULT 1999: 201) Herrschaft sei demnach die Folgeerscheinung erstarrter Machtstrukturen (KUHN 2005: 115ff). Laut MÜMKEN geschieht die Installation von Herrschaft allem voran durch die Machttechnik der Kontrolle (MÜMKEN 2009: 151).¹⁸²

In den obigen Zitaten kommt zum Ausdruck, dass auch das Subjekt-Verständnis durch den Poststrukturalismus nicht unangetastet bleibt. Das vor allem im 19. Jahrhundert entstandene

¹⁸¹ Vgl. Foucault 1994: 250

¹⁸² Zwei Parallelen hinsichtlich herrschaftsfreier, libertärer Theoriebildung sind auffällig. Staaten, nicht vorrangig im Sinne von Nationalstaaten sondern im Sinne des *Prinzips Staat*, werden in poststrukturalistischer – ähnlich wie in libertärer – Theoriebildung als Kontrollausübende verstanden (Kuhn 2005: 129ff). „Es steht fest, daß der Staat in den gegenwärtigen Gesellschaften nicht bloß eine der Formen und einer der Orte [des Regierens] ist, sondern daß in gewisser Weise alle anderen Typen von Machtverhältnissen sich auf ihn beziehen. Aber dies rührt nicht daher, daß alles von ihm abstammt, sondern eher daher, daß sich eine stetige Etatisierung von Machtverhältnissen ergeben hat“ (Foucault 1999: 198). Der Begriff der *Durchstaatlichung* veranschaulicht die Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche vom *Prinzip Staat*. Die Aufdeckung von Herrschaftsmechanismen, die das *Prinzip des Staates* ausmachen, wird zu einem wesentlichen Ziel erklärt. Dabei wird nicht zu Gunsten der einen oder anderen Organisationsform von Staaten unterschieden – ob real-sozialistisch oder kapitalistisch spielt keine Rolle. (Kuhn 2005: 130) Kuhn fasst zusammen: „Der Staat ist Herrschaft, Gewalt, Einschränkung, Verwaltung, Repression. Wer etwas anderes will, muss ihn bekämpfen.“ (Kuhn 2005: 131) Mümken hingegen ist nicht der Ansicht, dass der Staat ausschließlich als Repressionsapparat wahrzunehmen sei, sondern verweist auf seinen relationalen Charakter, der auch schon das Staatsverständnis des klassischen Anarchisten Landauer prägte (Mümken 2009: 147f). Eine weitere Parallele zwischen herrschaftsfreien Ansätzen libertärer Ausrichtung und poststrukturalistischen Perspektiven besteht in der Kritik an konventioneller Schulbildung. In *Überwachen und Strafen* führt Foucault die Auswirkungen von Disziplin als Machttechnik aus, die er als Gewaltverhältnis beschreibt (Foucault 1994: 220). „Zweifelloso liegt der Erfolg der Disziplinarmacht am Einsatz einfacher Instrumente: des hierarchischen Blicks, der normierenden Sanktion und ihrer Kombination im Verfahren der Prüfung.“ (Foucault 1994: 220) Foucault bezeichnet die konventionelle Schule als einen „pausenlos funktionierenden Prüfungsapparat, der den gesamten Unterricht begleitet.“ (Foucault 1994: 240) Prüfungen seien eine strafende Überwachung, eine normierende Zurichtung, die sich großer Beliebtheit erfreue (Foucault 1994: 238ff).

Bild des Menschen als autonomes, Gott ähnliches Subjekt gerät aus poststrukturalistischer Sicht ins Kreuzfeuer der Kritik. Menschen seien keine *isolierten Zellen*, die „eine Abgeschlossenheit [...] an Geist, Seele, Bewusstsein, Begierden und Körper“ (KUHNS 2005: 37) darstellen würden.

Das autonome Subjekt und *der Mensch* sind keine selbstverständlichen und unverzichtbaren Gegebenheiten, ohne die gar kein Denken möglich ist, wie oft behauptet wird [...]. Es sind Ideen, die sich mit ganz bestimmten Machtverhältnissen entwickelt haben und andere Machtverhältnisse nicht notwendig begleiten müssen (KUHNS 2005: 40).

Die Verwobenheit im Netz der Macht, die Verstrickungen und Verflechtungen in den produktiven Strukturen führt dazu, dass der Mensch als durch seine Sozialisation und Eingebundenheit in vielfältige Prozesse geprägtes Wesen betrachtet wird. „Das Subjekt ist nicht einfach aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien und dann in der Lage, anderen auch zur Befreiung zu helfen (wie es die Aufklärung vorsah). Es ist stattdessen immer schon auch ein Unterwerfendes und ein Unterworfenes.“ (LUBIN zit. nach MÜMKEN 2009: 148) Subjekte seien aufgrund diskursiver Machtverkettungen niemals ausschließlich und vollkommen für ihr Handeln verantwortlich, sondern konstituieren sich im Kontext spezifischer, historisch gewachsener Verhältnisse. Damit sind eindeutige Zuordnungen überholt: die üblicherweise vermuteten *Täter*innen hinter einer Tat*¹⁸³ existieren in dieser Form nicht länger. (MÜMKEN 1998)

5.3 Widerstand durch affirmative Träumereien

Folgeerscheinung dieser Analyse apersonaler Macht- und Herrschaftsstrukturen waren Ausprägungen von Widerstand, die nicht „gegen konkrete Personen, namentlich nennbare, physische Gewalttäter oder Unterdrücker, sondern gegen die Ordnung der Dinge bei Foucault, die repressive Toleranz bei Marcuse, oder die strukturelle Gewalt im Kapitalismus nach Galtung“ (DIETRICH 2008: 290) gerichtet waren. Auch die Relation zwischen Macht und Widerstand bekommt demnach aus poststrukturalistischer Perspektive eine neue Bedeutung. Sie bleibt nicht wie im strukturalistischen Verständnis eine antagonistisch geprägte: „Macht und Widerstand sind nicht zu trennen“ (KUHNS 2005: 118). Machtverhältnisse seien ein Spiegel der Verhältnisse gesellschaftlicher Kräfte und müssten als veränderbar erkannt werden (KUHNS 2005: 118). Widerstand „geht der Macht, die er bekämpft, nicht voraus. Er ist koextensiv und absolut gleichzeitig.“ (FOUCAULT 1978: 195) Und weiter: „der

¹⁸³ Diesen Ausdruck entlehne ich Mümken, der sich wiederum an Michel Foucault und Judith Butler anlehnt. Beide messen apersonalen Macht- und Herrschaftsstrukturen in ihren Analysen wesentliche Bedeutung zu und haben das poststrukturalistische Subjektverständnis geprägt.

Widerstand muß sein wie die Macht: genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv wie sie. Muß sich wie sie organisieren und stabilisieren. Muß wie sie ‚von unten‘ kommen und sich strategisch verteilen.“ (FOUCAULT 1978: 195) Wer vermutet, dass der produktive Charakter von Macht Widerstand verunmöglicht, liegt falsch. Die Unmöglichkeit von Widerstand ist ein Missverständnis (KUHN 2005: 118). Machtverhältnisse im Sinne *strategischer Spiele*

können nur kraft einer Vielfalt von Widerstandspunkten existieren, die in den Machtbeziehungen die Rolle von Gegnern, Zielscheiben, Stützpunkten, Einfallstoren spielen. Diese Widerstandspunkte sind überall im Machtnetz präsent. Darum gibt es im Verhältnis zur Macht nicht den einen Ort der Großen Weigerung – die Seele der Revolte, den Brennpunkt aller Rebellion, das reine Gesetz des Revolutionärs. Sondern es gibt einzelne Widerstände: mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, kriecherische, gewalttätige, unversöhnliche, kompromißbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände, die nur im strategischen Feld der Machtbeziehungen existieren können. Aber das heißt nicht, daß sie gegenüber der eigentlichen Herrschaft eine Folgewirkung, eine Negativform darstellen, die letzten Endes immer nur die passive und unterlegene Seite sein wird. (KUHN 2005: 118)

Widerstand in Form einer aktiven, agierenden Kraft wendet sich gegen Herrschaft – gegen erstarrte Machtstrukturen – und beinhaltet „eine Umwandlung der Machtverhältnisse“ (KUHN 2005: 119) und den möglichst präzisen Einsatz von Machtpraktiken, die Herrschaftseffekte umgehen (KUHN 2005: 120). Kritischer Pragmatismus ermöglicht Widerstand: poststrukturalistische Theoriebildung stellt nicht die Frage nach dem Sinn von beispielsweise Theorien, sondern nach dem Gebrauch – also danach, welche Machtverhältnisse durch eine Theorie unterstützt oder verhindert werden können.¹⁸⁴ Widerstand könne nicht vereinnahmt werden, da er ein Teil netzartig verstrickter Machtpraktiken sei und nicht in einem ‚Außen‘¹⁸⁵ konstruiert werde (KUHN 2005: 148f). Daraus schlussfolgere ich: der ‚strukturalistische Traum vom Aussteigen‘ ist aus. Doch kann dies nicht das Ende allen Träumens sein. Widerständisches Träumen bekommt eine neue, positive Konnotation: „Worum es geht ist eine affirmative Subversion und/oder eine subversive Affirmation, je nachdem“ (KUHN 2005: 163). KUHN bemängelt in seinem Fazit zu *revolutionärem Widerstand* die Ausübung von Kritik, da diese immer verneinend sei und Versuche blockiere, theoretische Konzepte zu entwickeln (KUHN 2005: 162). Er unterstreicht die Wirksamkeit von bejahendem Widerstand und sieht Affirmation als Kernelement von prozesshaftem, in ständigem Werden begriffenem Widerstand, der die Gegensätze von Politischem und Privatem sowie von Revolution und Lust überwindet (KUHN 2005: 163).

¹⁸⁴ Vgl. Kapitel 5.1

¹⁸⁵ Das ‚Außen‘ wird sehr wohl gedacht und stellt einen wichtigen Bezugspunkt dar, aber nicht als Gegensatz zu einem ‚Innen‘. „Es geht um das Außen, das an jedem Punkt alles zum Fliehen bringt, das Innen durchstreift und somit selbst vom negativ-abhängigen zum aktiven und wilden Außen wird.“ (Kuhn 2005: 149)

5.4 Eine Verortung des Theaters der Unterdrückten und herrschaftsfreier Ansätze

Obige Ausführungen lassen den Schluss zu, dass das Theater der Unterdrückten sowohl strukturalistische als auch poststrukturalistische Elemente aufweist und somit an der Schnittstelle dieser beiden Denkschulen steht; es ist weder eindeutig im Strukturalismus noch im Poststrukturalismus zu verorten. Interessant ist dies vor allem, da die Entstehung des Theaters der Unterdrückten weiter zurück liegt als die Entwicklung poststrukturalistischer Theorien. Dass sich diese Theaterform stark an einem strukturalistisch geprägten, repressiven Machtbegriff orientiert, ist demnach wenig überraschend. Die Bezugnahme auf Subjekt-Objekt-Verhältnisse als bedeutende Säulen im Theater der Unterdrückten veranschaulicht dies. Überraschender ist hingegen der Versuch, die binären Kategorien durch die Fusion von Schauspieler*innen und Zuschauer*innen zu *Zuschauspieler*innen*, zu durchbrechen. In der nachgelieferten theoretischen Fundierung des Theaters der Unterdrückten kommt der Übergang zu poststrukturalistischen Ideen stärker zum Ausdruck als es in der Praxis dieser Theaterform verankert ist. Die Omnipräsenz von Macht, die BOAL in der Konzeption der *Osmose* anklingen lässt, deutet auf eine Annäherung an FOUCAULTS produktives Machtverständnis hin, das zu dem Zeitpunkt der Entwicklung dieser Theorie schon vorlag. *Osmose* wird laut BOAL sowohl durch Repression als auch durch Verführung genährt (BOAL 1999: 48). Auf performativer Ebene schlägt sich die Diskrepanz zwischen Praxis und Theorie in der Beibehaltung der fehlenden Möglichkeit nieder, unterdrückende Charaktere in *Forumszenen* zu ersetzen. Da diese Charaktere zu Gunsten konkreter, emanzipatorischer Lernmöglichkeiten als Feindbilder – wie sie im Alltag als Bedrohung erfahrbar sind – konstruiert werden, wird Widerstand aus poststrukturalistischer Perspektive mittels veralteter Kategorien gedacht und performt. Um die Emanzipation von herrschenden Verhältnissen zu erwirken, stützen sich das Theater der Unterdrückten und poststrukturalistische Theorien in etlichen Punkten auf gleiche Elemente. Ausgangspunkt sowohl im Poststrukturalismus als auch im Theater der Unterdrückten sowie in herrschaftsfreien Ansätzen ist die Betonung der Wandelbarkeit von Strukturen. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Bereiche mit poststrukturalistischen Theorien besteht in der Ablehnung eines universellen Gültigkeitsanspruchs. Dieser wird kritisch hinterfragt und mit dem Hinweis auf Herrschaftseffekte zurückgewiesen. Ebenfalls ein Indiz dafür, dass sich das Theater der Unterdrückten an der Schnittstelle zwischen strukturalistischen und poststrukturalistischen Ansätzen bewegt, zeigt sich an dem hohen Stellenwert, den Erfahrungswerte zugeschrieben bekommen, da dies eine weitere Parallele zu poststrukturalistischer

Theorienbildung darstellt. Gleichzeitig ist dies auch eine Parallele zu transrationalen Ansätzen, wie in den Ausführungen zu LEDERACHS *elicitivem Modell* deutlich wurde.

Bezüglich der Verortung herrschaftsfreier Bildungsansätze, die exemplarisch für den klassischen Anarchismus stehen, sind etliche Übereinstimmungen mit der Verortung des Theaters der Unterdrückten zu erkennen. Auf Einsichten wie die, dass „[d]ie anarchistischen TheoretikerInnen des klassischen Anarchismus [...] Kinder der Aufklärung [waren und sind]“ (MÜMKEN 2009: 147) folgte allerdings eine dezidiertere (Selbst-)Kritik als dies im Fall des Theaters der Unterdrückten geschehen ist. Die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Theorien verdeutlichte – laut MÜMKEN – vielen anarchistischen Denker*innen, dass Macht im klassischen Anarchismus grundsätzlich repressiv gedacht wurde (MÜMKEN 2009: 149).¹⁸⁶ Dies war Anlass dazu, eine Weiterentwicklung entlang poststrukturalistischer Theorienbildung zu forcieren. Der Postanarchismus beziehungsweise Postanarchismen entstanden. Der „Versuch der anarchistischen Aneignung des philosophischen Projektes von Michel FOUCAULT, in erster Linie seiner Macht-Analyse“ (MÜMKEN 2009: 152) brachte den Gedanken auf, dass auch anarchistische Organisationsformen von Gesellschaft keine sein könnten, die durch die Abwesenheit von Macht glänzen würden. Vielmehr sollen sie sich durch die Umkehrbarkeit von Machtverhältnissen und in Folge dessen durch die Vermeidung von erstarrten Machtstrukturen – also Herrschaft – auszeichnen. (MÜMKEN 2009: 152) Während demzufolge von Seiten herrschaftsfreier Ansätze das Verlassen des strukturalistischen Bezugsrahmens mit der Entwicklung des Postanarchismus als poststrukturalistisch motiviertes Überdenken libertärer Grundsätze gewagt wurde, ist eine Weiterentwicklung der internationalen Szene des Theaters der Unterdrückten in solchem Ausmaß nicht absehbar. In Praxiszusammenhängen des Theaters der Unterdrückten wird mit Macht und Unterdrückung meiner Erfahrung nach durchaus differenziert umgegangen. Aus poststrukturalistischer Perspektive ist dies jedoch sicherlich nicht ausreichend.

¹⁸⁶ Mümken arbeitete die poststrukturalistischen Ansätze heraus, die seiner Meinung nach vom Anarchismus übernommen werden sollten (Mümken 2009: 145).

Die folgende Abbildung (Abb. 2) visualisiert das Theater der Unterdrückten und herrschaftsfreie Bildung an der Schnittstelle von Strukturalismus und Poststrukturalismus.

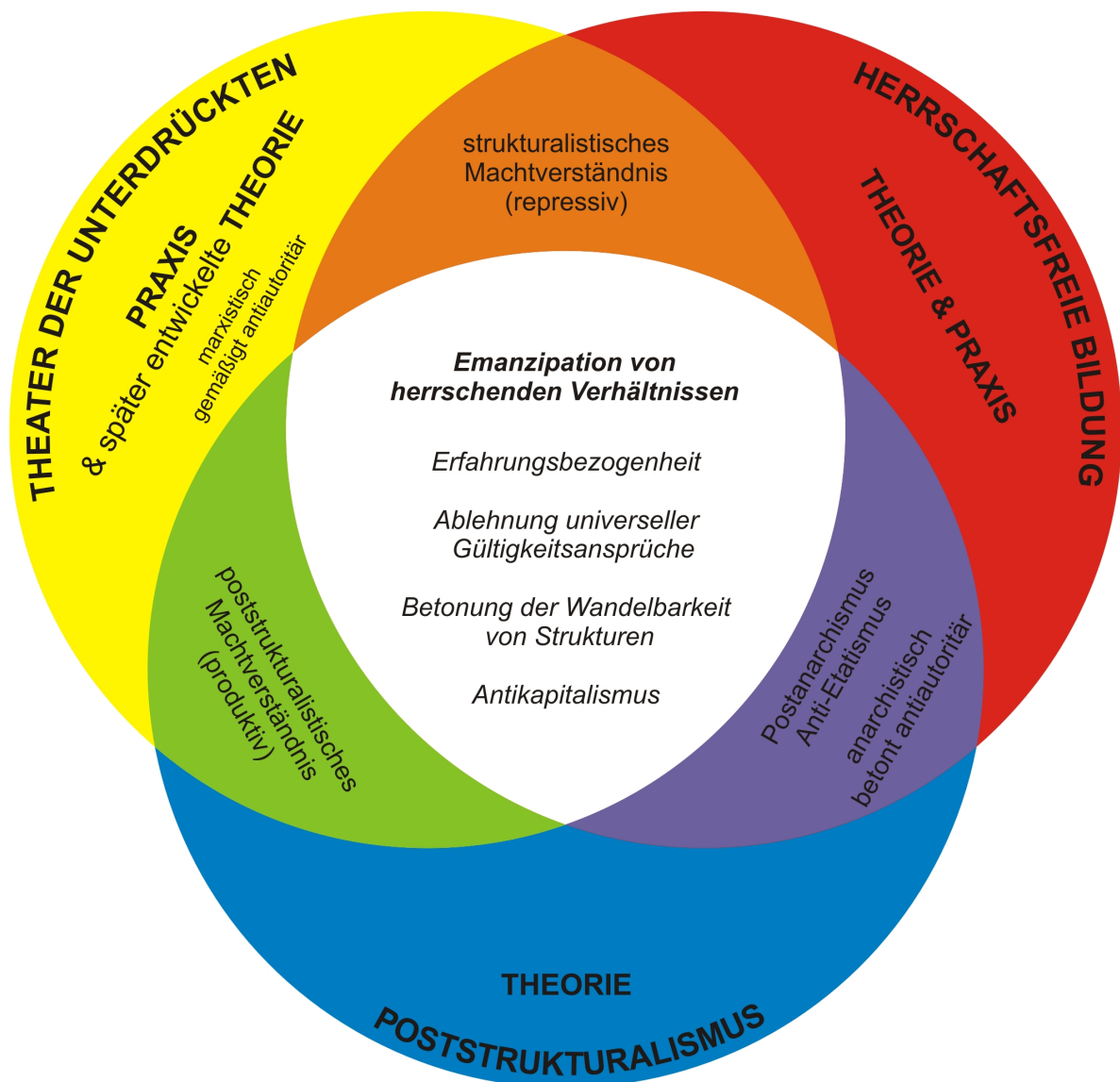


Abb. 2: Das Theater der Unterdrückten und herrschaftsfreie Bildung an der Schnittstelle von Strukturalismus und Poststrukturalismus.

Meine Annahme geht dahin, dass eines der größten Probleme mit der Aufgabe eines mittlerweile bekannten ‚Labels‘ zu tun hat. Die Bezeichnung *Theater der Unterdrückten* spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn der Bekanntheitsgrad dieses ‚Labels‘, unter dem viele Aktionen gelaufen sind, emanzipatorische Maßnahmen ergriffen, Kämpfe geführt und Anträge genehmigt wurden, ist sehr groß. Daher gestaltet sich ein Abrücken von dieser Bezeichnung mit Sicherheit nicht einfach. Allerdings kann ohne diesen Schritt eine Verwindung strukturalistischer Prinzipien – wie zum Beispiel des repressiven Macht-

verständnis – nur begrenzt realisiert werden, da die Bezeichnung *Theater der Unterdrückten* dieses Verständnis durch die Binarität von Unterdrückten und Unterdrückenden reproduziert.

David DIAMOND hat diesen Schritt jedoch gewagt. Er hat für das von ihm entwickelte Theater den affirmativen Charakter des Theaters der Unterdrückten übernommen; dieser konstruktive Ansatz spiegelt sich in der Bezeichnung seiner Theatermethode wider: *Theatre for Living*. Das produktive Machtverständnis dieser Methode drückt sich nicht nur in der Begrifflichkeit, sondern auch in der Praxis aus. Das *Theatre for Living* stellt eine Weiterentwicklung des Theaters der Unterdrückten dar, welche auf systemtheoretischen Ansätzen basiert. Einen expliziten Bezug zu poststrukturalistischer Theorienbildung stellt DIAMOND nicht her.

[I]t recognizes that the binary poles of the oppressor and oppressed are actually part of the same large organism living in some kind of dysfunction. In order to get the root causes of a problem, *Theatre for Living* investigates the oppressed, but also makes space to investigate the fears, desires and motivations of the oppressor – with integrity. Why? Because oppressors of the world do not come from outer space. Living communities grow them. The clear boundaries we like to think exist between oppressor and oppressed are very often not clear. (DIAMOND 2007: 38)

Im *Theatre for Living* findet die Abkehr von strukturalistischen und die Hinwendung zu poststrukturalistischen Prägungen eine Entsprechung: „Audience members are invited to use Image and Forum Theatre to alter the behaviours that create oppressive structures – not battle against the structure while separating it from the behaviour that created the structure.“ (DIAMOND 2007: 39) Der Ursprung des *Theatre for Living* liegt in einer von DIAMOND gejkerten *Forumszene*, in der eine *Zuschauspielerin* darauf beharrte, einen unterdrückerischen Charakter zu ersetzen. Die auf diese Weise entstandene komplexere Abbildung der Zusammenhänge verdichtete das Stück und machte es erst realistisch. DIAMOND, der versucht hatte, die Person von der Intervention abzuhalten, um das zu verhindern, was BOAL *Magie* nennt,¹⁸⁷ sah sich anschließend mit einer Vielzahl von Fragen konfrontiert, die den BOAL'schen Ansatz ins Wanken brachten:

For me, it threw into question, for the first time, whether or not it was appropriate to be creating characters who were so clearly either oppressor or oppressed. [...] By making such clearly defined and unrealistic distinctions, we were making the situation too simple and therefore, ironically, harder than it needed to be to dig deeper into the root causes of the problems we were presenting on stage. As a result, we were creating theatre that, as powerful as it was, did not accessibly represent the complexities of life (DIAMOND 2007: 67).¹⁸⁸

¹⁸⁷ Für Boal bedeutet *Magie* die plötzliche Gesinnungsänderung eines unterdrückerischen, theatralen Charakters – aber auch einer real existierenden Person – hin zu einer weniger unterdrückerischen oder sogar freundlich gesinnten Person. Er sieht dies als unrealistisch an. (Diamond 2007: 65ff)

¹⁸⁸ In der *Forumtheater*-Gruppe des *Theaters der Unterdrückten Wien* haben wir versucht, in der Entwicklung und Durchführung von *Forumszenen*, der Komplexität gerecht zu werden, anstatt simple unterdrückerische Charaktere zu entwickeln, indem wir diese in unterschiedlichsten Lebenssituationen

DIAMOND geht davon aus, dass bei Aufführungen immer auch Unterdrücker*innen im Publikum anwesend sind, da diese einen Teil von *living communities* darstellen, der nicht wegzudenken ist und sich sowohl auf individueller Ebene als auch auf struktureller Ebene manifestiert. „If it is our desire to help end cycles of oppression through the use of theatre, then we have a responsibility to create theatre that rings with authenticity for the diversity of the people in attendance.“ (DIAMOND 2007: 40) DIAMOND entwickelt seine Gedanken bezüglich der Loslösung von binären Kategorien unter Bezugnahme auf FREIRE. Er beruft sich auf FREIRE als Impulsgeber hinsichtlich der Komplexität und Verwobenheit von Unterdrückten und Unterdrückenden (DIAMOND 2007: 63f) und kommt in Anlehnung an ihn zu folgendem Schluss: „Empowerment cannot be an end unto itself without working to change the patterns of behaviour that create structure.“ (DIAMOND 2007: 64)

5.5 Resümee

Auch bezüglich der dritten Hypothese¹⁸⁹ kann eine Verifizierung festgehalten werden. Trotz FREIRES Einstellung hinsichtlich der Komplexität unterdrückerischer Verhältnisse spielt das repressive Machtverständnis für das auf ‚strukturalistischem Nährboden‘ entstandene Theater der Unterdrückten weiterhin eine wesentliche Rolle. Das poststrukturalistisch geprägte Verständnis von Macht, Herrschaft und Widerstand geht über das des Theaters der Unterdrückten und herrschaftsfreier Ansätze hinaus. Das Widerstandsverständnis beider Bereiche wird demnach – aus poststrukturalistischem Blickwinkel betrachtet – teilweise mittels veralteter Kategorien konzipiert. Eine Symbiose beziehungsweise eine wechselseitige Befruchtung von Aspekten des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung ist somit nicht ausreichend, um herrschenden Verhältnissen entgegenzuwirken. Allerdings nähert sich das Theater der Unterdrückten dem produktiven Machtverständnis an und bezieht es teilweise mit ein, während die von mir untersuchten herrschaftsfreien Bildungsansätze dieses nicht tun.

Das Theater der Unterdrückten steht an der Schnittstelle zwischen Strukturalismus und Poststrukturalismus. Die Vermutung liegt nahe, dass aufkommende Elemente, wie sie auch im Theater der Unterdrückten vertreten sind, dem kritischen Überdenken des Strukturalis-

gezeigt haben. Allerdings haben wir sie nicht zur Intervention ‚freigegeben‘.

¹⁸⁹ Vgl. Kapitel 1.2

mus Tür und Tor geöffnet und somit indirekt die Entwicklung poststrukturalistischer Theorien beflügelt haben sowie gegenwärtig wiederum auf dessen Verwindung durch transrationale Ansätze hinwirken. Demzufolge könnte das Theater der Unterdrückten als *poststrukturalistisch* – nicht im üblichen Sinne von ‚poststrukturalistisch‘ sondern als *prä-poststrukturalistisch* – ausgelegt werden. Die charakteristische Kombination von strukturalistischen und poststrukturalistischen Elementen – die sinnbildlich für fließende Übergänge zwischen Strukturalismus und Poststrukturalismus steht und verdeutlicht, dass diese nicht in Reinform vorliegen – sorgt für das besondere, emanzipative Moment des Theaters der Unterdrückten. Diese Besonderheit sorgt ebenso dafür, dass das Theater der Unterdrückten für transrational orientierte Ausrichtungen von Interesse ist. Meines Erachtens kann eine tiefgehende Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Theorien zu einer sinnvollen Erweiterung des Theaters der Unterdrückten beitragen, da sie hilfreiche Instrumente – oder um mit FOUCAULTS Worten zu sprechen – eine geeignete *Werkzeugkiste*¹⁹⁰ für die Analyse herrschender Verhältnisse liefern. Somit ist die Ergänzung des Theaters der Unterdrückten durch poststrukturalistische Elemente ein wichtiger Beitrag, um den herrschenden Verhältnissen verstärkt entgegenzuwirken. Eine ‚Selbstreflexion‘ unter poststrukturalistischen Vorzeichen, mit Bezugnahme auf schon existierende Weiterentwicklungen wie das *Theatre for living*, kann verstärkt Transformationsprozesse anstoßen, die – wie KOPPENSTEINER betont¹⁹¹ – einen weitreichenden Perspektivwechsel mit sich bringen und sowohl auf individueller als auch gesamtgesellschaftlicher Ebene wirken.

¹⁹⁰ Vgl. Kapitel 1.4

¹⁹¹ Vgl. Kapitel 2.5.1

6 Conclusio

Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses war die Annahme, dass Kritik und Widerstand im Allgemeinen und das Theater der Unterdrückten im Speziellen von den herrschenden Verhältnissen vereinnahmt werden und sich systemstabilisierend auswirken können. Der Vergleich des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung in Kombination mit der Reflexion der (Un-)Möglichkeit von Widerstand auf dem Hintergrund poststrukturalistischer Perspektiven, hat verdeutlicht, dass eine differenzierte Beantwortung der Forschungsfrage notwendig ist.

Außer Frage steht für mich nach wie vor, dass das Theater der Unterdrückten wichtige Impulse für emanzipatorische Prozesse geben und auch Transformationsprozesse anstoßen kann. Innerhalb eines hauptsächlich strukturalistisch geprägten Bezugsrahmens ist die Forschungsfrage¹⁹² positiv zu beantworten. Wie durch die Verifizierung der zweiten Hypothese deutlich wird, kann das Theater der Unterdrückten durch Integration von Aspekten herrschaftsfreier Bildung herrschenden Verhältnissen verstärkt entgegenwirken. Anhand des Vergleichs konnten konkrete Aspekte aufgefunden werden, die dem Theater der Unterdrückten einen kritischeren Pragmatismus ermöglichen. Aus der Beantwortung der dritten Hypothese geht jedoch hervor, dass – wenn ein Schritt über die Grenzen des strukturalistisch geprägten Bezugsrahmens gewagt und eine Konfrontation des Theaters der Unterdrückten mit poststrukturalistischen Ansätzen vorgenommen wird – sich die Grenzen einer Symbiose des Theaters der Unterdrückten mit herrschaftsfreien Bildungsansätzen deutlich heraus kristallisieren. Die Befürchtung, dass Widerstand von herrschenden Verhältnissen vereinnahmt wird, hat sich als eine strukturalistisch geprägte Annahme herausgestellt. Meiner Erkenntnis vom ‚geplatzten strukturalistischen Traum vom Aussteigen‘ geht die poststrukturalistische Sichtweise der Einbettung von Widerstand in netzartig verwobene Machtpraktiken voraus. Dieser ‚geplatzte strukturalistische Traum‘ bringt ‚affirmativ-subversive Träumereien‘ hervor, die sich auf vielfältige Weise widerständig konstituieren. In Ergänzung zu einer Symbiose des Theaters der Unterdrückten mit Aspekten herrschaftsfreier Bildung initiiert eine ‚poststrukturalistisch inspirierte Horizonterweiterung‘ demnach wichtige Anstöße, die einer Stabilisierung von erstarrten Machtstrukturen entgegenwirken.

¹⁹² Vgl. Kapitel 1.2

Eine Ergänzung der ab Mitte des 20. Jahrhundert entstandenen Methoden des Theaters der Unterdrückten würde eine Aktualisierung erwirken, die Handlungsspielräume erweitern sowie neue Widerstandspunkte hervorbringen beziehungsweise auf transrationale Art zur Verwindung herrschender Verhältnisse beitragen kann.

Das Theater der Unterdrückten basiert fast ausschließlich auf der punktuellen Bezugnahme von (Unterdrückungs-)Erfahrungen. Herrschaftsfreie Bildungsansätze und auch poststrukturalistische Ansätze basieren sowohl auf der Anerkennung von Erfahrungsschätzen als auch auf der Entwicklung von Theorien. So wichtig diese Erfahrungsschätze im Gesamtgefüge als Widerstandspunkte – und allem voran aus transrationaler Perspektive – auch sind, ist meiner Meinung nach eine Analyse von Herrschaftsmechanismen, die es wagt, theoretische Positionen zu beziehen – und falls erforderlich, von diesen auch wieder abzurücken und gegebenenfalls neue zu entwickeln – äußerst hilfreich. Um also spielend und nachhaltig herrschenden Verhältnissen etwas entgegen zu setzen, scheint mir die Untermauerung der Praxis des Theaters der Unterdrückten durch theoretische Ansätze von großer Wirkkraft zu sein.

In einem Workshop zum Theater der Unterdrückten, den ich im Frühjahr 2010 an der Universität Bremen hielt, versuchte ich, diese Idee umzusetzen. Ich forderte die Teilnehmenden dazu auf, die für sie relevanten Unterdrückungsmechanismen auf Plakaten zusammenzutragen. Im Laufe des Workshops wurden dann mögliche Gegenstrategien zu diesen Mechanismen ergänzt. Das Feedback der Gruppe war sehr positiv, da der ausschließlich spielerische Ansatz der Theaterform durch diese Systematisierung und Visualisierung eine konkrete Ergänzung bekam. Es erscheint mir im Übrigen sehr sinnvoll, das Zusammengetragene in Form von Handouts – die auf Grundlagentexte, Literatur und Projekte verweisen – festzuhalten, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich mit der sie betreffenden Problematik auch noch im Nachgang theoretisch zu beschäftigen und so möglicherweise zu Lösungen zu kommen. Eine Herangehensweise dieser Art kann in meinen Augen die Ebene persönlicher Erfahrung um ihre strukturellen Aspekte erweitern und langfristige Umgangsmöglichkeiten anbieten beziehungsweise verbreiten. Ebenso wird die Gefahr, sich in individualisiertem, aktivistischem oder unreflektiertem Handeln zu verlieren, reduziert. Das Theater der Unterdrückten wird somit dem Anspruch gerechter werden, kollektive Auseinandersetzungen zu forcieren.

Einer der maßgeblichen Indikatoren für Macht- und Herrschaftsmechanismen sind

Entscheidungsstrukturen. In engem Zusammenhang mit diesen steht die Rolle lehrender Personen und somit auch die der Joker*innen im Theater der Unterdrückten sowie die ihnen immanente Machtposition. Im Erkenntnisprozess hat sich für mich die Bedeutung von Entscheidungsstrukturen verstärkt, und es erscheint mir – bezüglich der Rolle der Joker*innen – unumgänglich, eine kritisch-reflektiertere Perspektive einzunehmen, um autoritäre (Lern-)Situationen zu vermeiden.

Es ist mir ein Anliegen, nochmals zu betonen, dass mir meine europäisch geprägte Perspektive auf das Theater der Unterdrückten bewusst ist. Zu Anfang meiner Beschäftigung mit dieser Theaterform hat mich insbesondere ihr kreativer, nicht verschulter Ansatz begeistert. Eine Erweiterung um theoretische Auseinandersetzungen ist somit vielleicht schwer nachvollziehbar, wird aber vor dem Hintergrund meiner Sozialisation – vor allem durch den Einfluss konventioneller Bildungseinrichtungen – verständlich.

Es ist nicht meine Intention, dem Theater der Unterdrückten direkt oder indirekt den *modernen* Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit zu machen, mit dem sich transrationale Friedensvorstellungen häufig konfrontiert sehen (vgl. DIETRICH 2008: 391). Vielmehr möchte ich mittels dieser mit verschiedensten Elementen bereicherten Theaterform weiterhin auf theatraler Ebene – spielend – nach transformativen Verwindungsmöglichkeiten herrschender Verhältnisse suchen.

Während des Erkenntnisprozesses hat sich meine Perspektive auf die Praxis des Theaters der Unterdrückten geändert. Mein anfängliches Vorhaben, Ansätze herrschaftsfreier Bildung in diese Theaterform zu integrieren, änderte sich im Laufe des Schreibprozesses, und ich empfand ein Abrücken von einigen bisher geltenden Grundlagen des Theaters der Unterdrückten – nicht im Sinne eines Bruchs sondern als Transformationsprozess – als konsequenter. Allerdings stellt der Spagat zwischen beispielsweise dem ‚geschützten Raum‘ einerseits und dem Abrücken von binären Kategorien andererseits, wie es für das *Theatre for Living* charakteristisch ist, eine große Herausforderung dar. Dieser differenzierte Ansatz manifestiert sich besonders in der Problematik des ‚geschützten Raumes‘, der die Konfrontation mit alltäglichen Unterdrückungserfahrungen und das Erproben konkreter Widerstandsformen gegen diese ermöglicht, ohne die Anamnese der unterdrückerischen Handlungen vorzunehmen.

An dieser Stelle möchte ich ergänzend festhalten, dass im Laufe der Auseinandersetzung mit der Fragestellung dieser Arbeit mein Interesse gewachsen ist, unterschiedliche herrschaftsfreie (Bildungs-)Projekte kennenzulernen. Hierzu zählen insbesondere solche, in denen ein besonderer Fokus auf konsensueller Entscheidungsfindung liegt. Ebenfalls reizt es mich, die Herangehensweise an *community-based dialogue* – wie sie im *Theatre for Living* praktiziert wird – kennenzulernen, da ich mir von Proben und Aufführungen von *Forumstücken*, die sich nicht der binären Kategorien von Unterdrückten und Unterdrückenden bedienen, interessante Einblicke erwarte.

Die von mir in dieser Arbeit gewählte kumulativ-zirkuläre Arbeitsweise wird ‚Hier und Jetzt‘ kein Ende finden, sondern erneut in eine verstärkt praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Theater der Unterdrückten übergehen, die von vielen Erkenntnissen befruchtet sein wird und somit meine eigene ‚Variation über das Thema‘ anklingen lässt.

Und plötzlich ist wieder alles erlaubt: Experimentieren, Scheitern, Feiern...

7 Literatur

BARRON, Frank (1969): *Creative Person and creative Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

BAUMANN, Till (2006): *Von der Politisierung des Theaters zur Theatralisierung der Politik. Theater der Unterdrückten im Rio de Janeiro der 90er Jahre*. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: ibidem.

BLANKERTZ, Stefan (1988): *Der kritische Pragmatismus Paul Goodmans – Zur politischen Bedeutung der Gestalttherapie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

BOAL, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.

BOAL, Augusto (1999) [1995]: *Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie*. Seelze: Kallmeyer.

BOHM, David; PEAT, F. David (1990) [1987]: *Das neue Weltbild. Naturwissenschaft, Ordnung und Kreativität*. München: Goldmann.

BORGHIUS, Walther (2009) [1930]: *Die Schule. Ein Frevel an der Jugend*. Leipzig: tologo.

BUCHLEITNER, Katja (2009): *Creating Sparks of Freedom in Prison. Theatre of the Oppressed as an “art of inspiring people to turn themselves inside out, transform their suffering into art, their art into awareness and their awareness into action.”* Masterarbeit, Universität Innsbruck.

DALHOFF, Maria; EHLER Bruno (u.a.) (2007): *Grundzüge in Paulo Freires Werk 'Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit'*. In: *Journal für Entwicklungspolitik (JEP) (1B/2007): Kunst Reflexion*. Wien: Mandelbaum Edition Südwind, 60-65.

DEBORD, Guy (1996): *Die Gesellschaft des Spektakels*. Berlin: Edition Tiamat.

DEGEN, Hans Jürgen; KNOBLAUCH, Jochen (2006): *Anarchismus. Eine Einführung*. Stuttgart: Schmetterling.

DEGEN, Hans Jürgen; KNOBLAUCH, Jochen (Hg.) (2009): *Anarchismus 2.0. Bestandsaufnahmen. Perspektiven*. Stuttgart: Schmetterling.

DELAGO, Johanna (2007): *Das Theater der Unterdrückten als Instrument, um politische Handlungsfähigkeit im Zeitalter der Globalisierung zu erlangen*. Diplomarbeit, Universität Wien.

DENNISON, George (2006) [1969]: *Gestaltpädagogik in Aktion. Ein Praxisbericht*. Hg. von Stefan Blankertz. Wuppertal: Peter Hammer.

DIAMOND, David (2007): *Theatre for Living. The art and science of community-based dialogue*. Victoria: Trafford.

-
- DIETRICH, Wolfgang (2008): Variationen über die vielen Frieden. Bd. 1.: Deutungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DIRNSTORFER, Anne (2006a): Forumtheater in den Straßen Nepals. Emanzipation jenseits des Entwicklungsdiskurses? Stuttgart: Ibidem.
- DIRNSTORFER, Anne (2006b): Forumtheater als Raum diskursiver Konfliktbearbeitung. Eine kritische Betrachtung der emanzipativen Potentiale. In: Letsch, Fritz; Odierna, Simone (Hg.): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Neu-Ulm: AG Spak Bücher, 23-29.
- EHRlich, Carol; KORNEGGER, Peggy (1979): Anarcha-Feminismus. Berlin: Libertad.
- ESTEVA, Gustavo (1995): FIESTA – jenseits von Entwicklung, Hilfe und Politik. 2., erw. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- FERRER, Francisco (2003): Die Moderne Schule. Hg. von Ulrich Klemm. Frankfurt am Main: Edition AV.
- FOUCAULT, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- FOUCAULT, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel (1999): Botschaften der Macht. Hg. von Jan Engelmann. Stuttgart: Deutsche Verlags-Gesellschaft.
- FREIRE, Paulo (1990): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- FREIRE, Paulo (2008) [1996]: Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster: Waxmann.
- GOLDMAN, Emma (1970) [1931]: Living my life. Bd. 1. New York: Dover.
- GOODMAN, Paul (1975) [1964]: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- GRUNDER, Hans-Ulrich (1998): „Wir fordern alles“. Weibliche Bildung im 19. und 20. Jahrhundert. Die Konzepte einiger anarchistischer und bürgerlicher Pädagoginnen. Grafenau: Trotzdem.
- GRUNDER, Hans-Ulrich (2007): Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Geschichte – Modelle – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider.
- HAUG, Thomas (2005): Das spielt (k)eine Rolle! Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. Stuttgart: ibidem.
- HEINDL, Andreas (2007): Theatrale Interventionen. Von der mittelalterlichen Konfliktregelung mit ritualen über die frühindustrielle Disziplinierung zur zeitgenössischen Aufstellungs- und Theaterarbeit in Organisationen und Unternehmen. Dissertation, Universität Wien.

HEINLEIN, Markus (1991): Individualität und Freiheit. Libertäre Pädagogik bei Emma Goldman. In: Klemm, Ulrich (Hg.): Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition. Frankfurt am Main: dipa, 117-125.

HEINLEIN, Markus (1998): Klassischer Anarchismus und Erziehung. Libertäre Pädagogik bei William Godwin, Michael Bakunin und Peter Kropotkin. Würzburg: Ergon.

ILLICH, Ivan (1993): Bedürfnisse. In: Sachs, Wolfgang (Hg.): Wie im Westen so auf Erden. Ein polemisches Handbuch zur Entwicklungspolitik. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt. 47-70.

ILLICH, Ivan (2003) [1971]: Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München: Beck.

JAGOSE, Annamarie (2001): Queer Theory. Eine Einführung. Berlin: Quer.

KLEMM, Ulrich (Hg.) (1991a): Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition. Frankfurt am Main: dipa.

KLEMM, Ulrich (1991b): Einleitung - Zur Rezeption einer marginalisierten Pädagogik. In: Klemm, Ulrich (Hg.): Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition. Frankfurt am Main: dipa, 7-18.

KLEMM, Ulrich (1991c): „Vor dem Wort war das Bild“. Über Herbert Reads Theorie ästhetischer Erziehung. In: Klemm, Ulrich (Hg.): Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition. Frankfurt am Main: dipa, 213-223.

KLEMM, Ulrich (2002a): Anarchisten als Pädagogen. Profile libertärer Pädagogik. Frankfurt am Main: Edition AV.

KLEMM, Ulrich (2003): Zum Kontext und zur Rezeption der libertären Reformpädagogik Francisco Ferrers (Nachtrag). In: Ferrer, Francisco: Die Moderne Schule. Hg. von Ulrich Klemm. Frankfurt am Main: Edition AV, 174 – 228.

KLEMM, Ulrich (2005): Freiheit und Anarchie. Eine Einführung in den Anarchismus. Frankfurt am Main: Edition AV.

KLEMM, Ulrich (2009): Anarchismus und Pädagogik. In: Degen, Hans Jürgen; Knoblauch, Jochen (Hg.): Anarchismus 2.0. Bestandsaufnahmen. Perspektiven. Stuttgart: Schmetterling, 179 – 194.

KUHN, Gabriel (2005): Tier-Werden, Schwarz-Werden, Frau-Werden. Eine Einführung in die politische Philosophie des Poststrukturalismus. Münster: Unrast.

LANDAU, Erika (1984): Kreatives Erleben. München: Ernst Reinhardt.

LEDERACH, John Paul (1995): Preparing for Peace. Conflict Transformation across Cultures. New York: Syracuse University Press.

LEDERACH, John Paul (2005): The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace. Oxford: Oxford University Press.

-
- LOHSCHELDER, Silke (2000): AnarchaFeminismus. Auf den Spuren einer Utopie. Münster: Unrast.
- MÜMKEN, Jürgen (2009): Postanarchismus. Anarchistische Theorie (in) der Postmoderne. In: Degen, Hans Jürgen; Jochen Knoblauch (Hg.): Anarchismus 2.0. Bestandsaufnahmen. Perspektiven. Stuttgart: Schmetterling Verlag, 139-157.
- NOVY, Andreas (2005): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderung in der Einen Welt. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- OSHO (2004): Kreativität. Die Befreiung der inneren Kraft. Berlin: Ullstein.
- PETERS, Diedrich (1988): Libertäre Alternativen zur Staatsschule. Zum historischen Kontext libertärer Schulen. Ulm: Edition Flugschriften.
- PFAFF, Frederike (2009): Anarchafeminismus. In: Degen, Hans Jürgen; Knoblauch, Jochen (Hg.): Anarchismus 2.0. Bestandsaufnahmen. Perspektiven. Stuttgart: Schmetterling, 91-108.
- RIED, Stefan (2007): Richtiges (Er-)Leben im Falschen? Versuche zu Augusto Boals Theater der Unterdrückten als Praxis wider die Verdinglichungstendenz der bürgerlichen Gesellschaft. Diplomarbeit, Universität Wien.
- RISLING, Wolfgang (1991): Kreativität und revolutionärer Charakter bei Erich Fromm. In: Claßen, Johannes (Hg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Basel, Weinheim: Beltz, 127-138.
- SARASIN, Philipp (2005): Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius.
- SCHROEDTER, Thomas (2007): Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines verfemten Begriffes. Stuttgart: Schmetterling.
- SCHUHMANN, Maurice (2003): Paideia – Schule der Anarchie. In: Contraste Nr. 224, 20. Jg. Heidelberg, 8.
- SCHUHMANN, Maurice (2006): Die Bildungs- und Erziehungsfrage im Anarchismus. In: Fragend voran... - Wissen wollen können müssen. Texte zu emanzipatorischer Lernkultur von unten. Heft 1/2006, 22-26.
- SEIFFGE-KRENKE, Inge (1974): Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung. Bern, Wien (u.a.): Huber.
- SINGER, Mona (2004): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 257-266.
- SPRING, Joel (1998): A Primer of Libertarian Education. London (u.a.): Black Rose Books.
- STOCKER, Thomas (1988): Die Kreativität und das Schöpferische. Leitbegriffe zweier pädagogischer Reformperioden. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

STOWASSER, Horst (2007): Freiheit pur. Die Idee der Anarchie, Geschichte und Zukunft. Hamburg: Edition Nautilus.

SUISSA, Judith (2006): Anarchism and Education. A philosophical Perspective. London, New York: Routledge.

TWELVE, Espi (2006): Wo Leben und Lernen zusammenfallen: Bildung unter kooperativ-herrschaftsfreien Verhältnissen. In: Fragend voran... - Wissen wollen können müssen. Texte zu emanzipatorischer Lernkultur von unten. Heft 1/2006, 67-73.

WOLLSTONECRAFT, Mary (1976) [1792]: Verteidigung der Rechte der Frauen. Zürich: Ala.

Internetquellen

ANONYMUS (o.J.): Anarchismus – Feminismus – Anarchafeminismus. <http://www.anarchismus.de/frauen/a-fem.htm> [Zugriff am 15.01.2010]

ANONYMUS (2005): Chaos und Anarchie in den Südstaaten. <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,1698593,00.html> [Zugriff am 02.02.2010]

ANONYMUS (2006): Somalia versinkt im Chaos: Anarchie und Bürgerkrieg am Horn von Afrika. http://www.news.at/articles/0652/15/161087_s2/somalia-chaos-anarchie-buergerkrieg-horn-afrika [Zugriff am 02.02.2010]

ANONYMUS (2009a): Anarchie in Afghanistan. <http://videoportal.sf.tv/video?id=b862eb35-cca6-40db-9aa9-d0155b29a976> [Zugriff 19.02.2010]

ANONYMUS (2009b): Anarchie. <http://de.thefreedictionary.com/Anarchie> [Zugriff: 19.02.2010]

ANONYMUS (2010): Haiti nach dem Killer-Beben: Plünderungen, Chaos, Anarchie. <http://www.bild.de/BILD/news/2010/01/16/killer-erdbeben-sie-klauen-saerge/chaos-anarchie-pluenderungen-in-haiti.html> [Zugriff am 02.02.2010]

BUFE, Chaz; HUBBARD, Libby (o.J.): Design your own utopia. <http://www.seesharppress.com/utopia.html> [Zugriff am 15.07.2010]

ERIKSSON, Stig; LYGSTAD, Mette Bøe (o.J.): Interview with Augusto Boal about Rainbow of Desire - from Europe to South-America. <http://www.dramaiskolen.no/dramaiskolen/media/Interview%20with%20Augusto%20Boal2pdf.pdf> [Zugriff am 15.01.2010]

FRITZ, Birgit (2008): Interview. www.kef-online.at/de/download/interview-mit-birgit-fritz.html [Zugriff am 19.01.2010]

GFBV (2007): AU-Truppen werden in Somalia keinen Frieden bringen. „Somalia wird in Chaos und Anarchie versinken“. <http://www.gfbv.de/pressemit.php?id=841&stayInsideTree=1&PHPSESSID=ffa81c6c057c93b36edcd0c9a39639e4> [Zugriff 02.02.2010]

GONZÁLEZ RUS, Vidal (o.J.): Memoria de Prácticas de Enseñanza.
<http://www.librospdf.net/Paideia/3/> [Zugriff am 13.01.2010]

HEADLINES THEATRE (o.J.): <http://www.headlinestheatre.com/intro.htm> [Zugriff am 12.05.2010]

ITO - INTERNATIONAL THEATRE OF THE OPPRESSED ORGANISATION (o.J.):
<http://www.theatreoftheoppressed.org> [Zugriff am 12.05.2010]

KELAVA, Mario (2008): Demo gegen Gewalt und Kriminalität in Kroatien.
<http://mkelava.wordpress.com/2008/10/06/demo-gegen-gewalt-und-kriminalitat-in-kroatien/> [Zugriff 02.02.2010]

KLEMM, Ulrich (2002b): Bildung als Dialog und nicht als Belehrung. Tolstojs libertäre Schule von Jasnaja Poljana <http://www.graswurzel.net/270/tolstoi.shtml> [Zugriff am 21.05.2010]

KLEMM, Ulrich (2007): Emma Goldman – Anarchistin und Pädagogin. Revolutionäre Kosmopolitin. <http://www.graswurzel.net/315/goldman.shtml> [Zugriff am 12.01.2010]

KOPPENSTEINER, Norbert (2007): Frieden und Konflikttransformation. In: Feichtinger, Walter/ Predrag Jurekovic (Hg.): Konfliktprävention zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wien: Landesverteidigungsakademie/ Institut für Friedenssicherung und Konfliktmanagement. 19-28.
www.bmlv.gv.at/pdf_pool/publikationen/konfliktpraev_03_friede_konf_transformation_n_koppensteiner_10.pdf [Zugriff am 19.01.2010]

MACDONALD, Susie; RACHEL, Daniel (2000): Augusto Boal's Forum Theatre for teachers (notes from a workshop at Athens Conference 2000).
http://www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_Dec2001_UK_07.pdf [Zugriff am 19.03.2010]

MÜMKEN, Jürgen (1998): Keine Macht für Niemand. Versuch einer anarchistischen Aneignung des philosophischen Projektes von Michel Foucault. Schwarzer Faden Nr. 63 – 1/1998. http://www.postanarchismus.net/texte/keine_macht_fuer_niemand.htm [Zugriff am 24.07.2010]

OTS (2009): BZÖ-Petzner: Volle Unterstützung für „Studieren statt blockieren“.
http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20091103_OTS0180 [Zugriff am 02.02.2010]

PAULO FREIRE ZENTRUM WIEN – PFZ (o.J.): Augusto Boal.
http://www.paulofreirezentrum.at/index.php?art_id=174 [Zugriff am 19.03.2010]

PHRASES FINDER (o.J.): There is no alternative.
<http://www.phrases.org.uk/meanings/376000.html> [Zugriff am 08.07.2010]

PROJEKTWERKSTATT SAASEN (2006): HierarchNIE Reader. Entscheidungsfindung von unten. <http://www.projektwerkstatt.de/hoppetosse/hierarchNIE/reader.html#online> [Zugriff am 21.07.2010]

SCHRUPP, Antje (1999): http://www.antjeschrupp.de/pariser_kommune.htm [Zugriff am 08.01.2010]

TDU WIEN – THEATER DER UNTERDRÜCKTEN WIEN (o.J.): www.tdu-wien.at [Zugriff am 08.07.2010]

UNIVERSITÄT FÜR ANGEWANDTE KUNST WIEN (O.J.): www1.uni-ak.ac.at/textil/_Studium/index.php?w=2000_wiki_IverOhm__ [Zugriff 21.07.2010]

WELTFORUMTHEATERFESTIVAL - WFTF (2009): www.weltforumtheaterfestival.at [Zugriff am 08.07.2010]

Anhang

Nachwort

Das Endprodukt meines Schreibprozesses, diese Arbeit, vermittelt den Leser*innen wahrscheinlich einen mehr oder weniger runden Eindruck. Verborgен bleiben allerdings die unterschiedlichen Phasen, die diesen Schreibprozess erst zu einem Prozess gemacht haben.

Da mich die Thematik der Arbeit sehr gefesselt hat und dadurch immer wieder neue Aspekte in den Fokus rückten, habe ich mir viel Zeit genommen. Dies ist aber auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass ich nicht alle Beziehungen und außeruniversitären Aktivitäten auf Eis legen wollte. Meine Befindlichkeiten hatten teilweise direkt mit der Arbeit zu tun, standen aber größtenteils mit anderen Lebensrealitäten in Zusammenhang. Neben Wissensdurst, Euphorie und Begeisterung darüber, wie sich einzelne Teilbereiche der Arbeit, von denen ich es nicht mehr erwartet hatte, schlussendlich doch zusammenfügen, haben auch Zweifel zu wiederkehrenden Begleitern gezählt. Wahrscheinlich würde ich schon jetzt viele Passagen umformulieren, wegekürzen oder doch einfügen. Einen Exkurs zu tiefgehender Kapitalismuskritik entlang wertkritischer beziehungsweise wertabspaltungskritischer Auseinandersetzungen einzubauen, die Kritik an der *Gesellschaft des Spektakels*¹⁹³ aufzunehmen, antimilitaristische Ausrichtungen des Anarchismus stärker zu berücksichtigen oder auf bereits formulierte Kritik am Theater der Unterdrückten einzugehen, wären nur einige von vielen Möglichkeiten gewesen.

Zahlreiche Themen, Diskussionen und Gedankenketten habe ich nur angeschnitten und in Nebensätzen oder Fußnoten abgespeist. Ein Bild, das mir während des Schreibens immer wieder in den Sinn kam, ist ein riesiges Puzzle, dessen Ränder nicht begradigt sind, sondern unzählige Möglichkeiten der Erweiterung eröffnen und nach Anschluss suchen.

Für die Unterstützung beim Puzzlen auf der einen oder anderen Ebene oder einfach für das ‚Da-Sein‘ und das ‚Zeitteilen‘ möchte ich mich bedanken bei:

Suse, mou*, Joschi, Ivi, Katya & Friedel, die seit Jahren nicht nur konstante Bezugspersonen für mich sind, sondern auch wichtige ‚Resonanzkörper‘ für die Auseinandersetzungen mit den Themen dieser Arbeit waren. Die spannenden Diskussionen und die persönlichen Struggles gegen durchhierarchisierte Lebensrealitäten haben oftmals

¹⁹³ Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.

Energiereserven zum Weitermachen mobilisiert. Thanx for that...

Mit Heike und Anja habe ich sehr wichtige Erfahrungen im Jokern gemacht und neben konzentrierter Konzeptausarbeitung und diversen Herausforderungen entspannte, lustige und berührende Zeit verbracht. Danke!

Zahlreiche musikalische Ausflüge in unbekannte *Welträume* habe ich Boris zu verdanken. Merci.

Improvisations-Flashes und Ernsthaftigkeiten mit den Menschen der *aktionsforum-theatergruppe* des *Theaters der Unterdrückten Wien* zu teilen, hat mir das Eintauchen in die *d.i.y.* -Theaterwelt ermöglicht. Muchas gracias!

Die Crew, mit der ich Wand an Wand lebe, hat auf vielfältige Weise reflektiertes Wohlfühlen gefördert und ist für mich weit mehr als eine Zweck-Gemeinschaft. Merci für so viel Bereitschaft, unverregelt zu leben und gemeinsam über Kommunikation und Umgang zu lernen!

Das *Schenke*-Team hat mich in den theoretischen Welten auf sehr praktische Art begleitet. Abgesehen davon, dass ich regelmäßig auf den (Baustellen-)Boden der Realität geholt wurde, habe ich viel über antiautoritäre, konsensuelle Entscheidungsfindung gelernt. Bedankt!

Danke auch an die sechs Menschen, mit denen ich seit fast einem Jahr das Experiment einer gemeinsamen Ökonomie probiere und durch die das Sprichwort ‚Bei Geld hört die Freundschaft auf‘ ins Wanken gerät.

Bei meinen Eltern möchte ich mich für die bedingungslose Unterstützung, die ich für jedes noch so wenig nachvollziehbare Hirngespinnst bekomme, und das ernsthafte Interesse an allen möglichen mir wichtigen Themen von Herzen bedanken.

Last but not least geht ein großer Dank an meinen Diplomarbeitsbetreuer Wolfgang Dietrich, da er mich direkt und indirekt immer wieder dazu ermutigt hat, die Ebene persönlicher Erfahrungen in diese Arbeit einfließen zu lassen und mich von der verschulerten Art zu formulieren – so weit es mir möglich war – zu distanzieren.

Abstract (deutsche Version)

Das Theater der Unterdrückten bewegt sich im Spannungsfeld eigener Ansprüche und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob das Theater der Unterdrückten durch das Schaffen emanzipatorischer Umgangsformen, Lebensweisen und Lernarten zur Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen beiträgt oder aber Dominanzen reproduziert und somit kontraproduktiv wirkt. Treibender Motor des Erkenntnisinteresses ist die auf Erfahrungen aus meiner Praxis beruhende Annahme, dass das antikapitalistisch geprägte Theater der Unterdrückten als Ausdruck von Kritik und Widerstand gegen herrschende Verhältnisse stark in widersprüchliche Praxen verstrickt ist und sich in Folge dessen als systemstabilisierend erweisen kann.

Eine kritische Überprüfung dieser sich als herrschaftskritisch und antiautoritär verstehenden Theaterform erfolgt mittels eines Vergleichs mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung. Als theoretische und praktische Ausrichtung, die Herrschaftsstrukturen in Lern- und Lehrprozessen aufzeigt und zu minimieren versucht, werden Ansätze herrschaftsfreier Bildung in der Gegenüberstellung mit dem Theater der Unterdrückten relevant. Die vergleichende Strukturierung verfolgt das Ziel, zu eruieren, ob das Theater der Unterdrückten durch Integration von Aspekten herrschaftsfreier Bildung befruchtet werden kann und somit herrschenden Verhältnissen verstärkt entgegen wirkt. Da sich sowohl das Theater der Unterdrückten als auch herrschaftsfreie Bildungsansätze hauptsächlich auf einen repressiven Machtbegriff stützen, wird der Vergleich in einem weiteren Schritt mit poststrukturalistischen Ansätzen abgeglichen. Auf dem Hintergrund des poststrukturalistischen Verständnisses von Macht und Widerstand erscheint die Symbiose von Aspekten des Theaters der Unterdrückten mit Ansätzen herrschaftsfreier Bildung als unzureichend. Die Reflexion der (Un-)Möglichkeit von Widerstand mittels poststrukturalistisch inspirierter Theorienbildung führt zu einer differenzierteren Beurteilung der Forschungsfrage. Den Schluss der Arbeit bildet eine Einschätzung des widerständischen Potentials des Theaters der Unterdrückten auf der Grundlage der durchgeführten Untersuchungen.

Abstract (englische Version)

The Theatre of the Oppressed prevails within an area of tension between its own demands and the basic conditions of society. The paper at hand deals with the question of whether the Theatre of the Oppressed contributes to societal conditions through the creation of emancipatory forms, ways of living and of learning, or reproduces dominances and thus works counterproductively. The driving factor of the epistemological interest is the assumption, based on the experiences of my own practical experience, that the anti-capitalistically characterized Theatre of the Oppressed, as an expression of criticism and resistance against the dominant conditions, is strongly ensnared in contradictory practices and can consequently prove to be stabilizing of the dominant system.

A critical assessment of this form of theatre, which understands itself to be critical of domination and anti-authoritarian, is to be carried out by means of a comparison with nonhierarchical education. As a theoretical and practical direction, which attempts to show and minimize the structures of dominance within learning and teaching processes, approaches of nonhierarchical education become relevant in the comparison with the Theatre of the Oppressed. The comparative structuring aims to determine if the Theatre of the Oppressed can be fertilized by the integration of aspects of nonhierarchical education and thus increasingly countervail dominant conditions. Given that both the Theatre of the Oppressed and nonhierarchical educational approaches primarily draw upon a repressive concept of power, poststructuralist approaches are added to the comparison in a further step. Against the background of the poststructuralist understanding of power and resistance, the symbiosis of aspects of the Theatre of the Oppressed with approaches from nonhierarchical education seems inadequate. The reflection of the (im)possibility of resistance using theory construction inspired by post structuralism leads to a differentiated judgment of the research question. An evaluation of the resistance potential of the Theatre of the Oppressed on the foundation of the realized analyses makes up the conclusion.

LEBENS LAUF

Name: Maria Dalhoff
Geburtsdatum, -ort: 07.11.1983, Soest/Deutschland
Wohnort: Wien

SCHULE UND AUSBILDUNG

2003 Hochschulreife am Conrad-von-Soest-Gymnasium in Soest
2003/2004 Teilnahme an sozialen und ökologischen Projekten in Ecuador und Peru
seit 2004 Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien mit den Wahlfächern Theaterwissenschaft und Landschaftsarchitektur/-planung (Universität für Bodenkultur Wien)
2007/08 Auslandssemester am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bremen
WS2009/10 & SS 2010 Tutorialtätigkeit in der Lehrveranstaltung Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit

BERUFS- UND FORSCHUNGSPRAKTIKA

05 2004 Praktikum bei *attac* Freiburg
08/09 2005 ‚Servicestelle Kommunen in der Einen Welt‘ und der ‚Servicestelle Partnerschaftsinitiative‘ der *Internationale Weiterbildung und Entwicklungs-gGmbH – InWEnt* in Bonn
03 - 06 2006 Forschungspraktikum im *Paulo Freire-Zentrum Wien*
2008/2009 Hospitanz im Bereich Theaterpädagogik am *Theater der Jugend* (Wien)
07 – 12 2009 Praktikum im Bereich Theaterpädagogik beim *Theater der Unterdrückten Wien*

VERÖFFENTLICHUNGEN

2007 Dalhoff, Maria; Ehler Bruno (u.a.) (2007a): Grundzüge in Paulo Freires Werk ‚*Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*‘. In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP) (1B/2007): Kunst Reflexion. Wien: Mandelbaum *edition südwind*, 60-65.
2007 Dalhoff, Maria; Ehler Bruno (u.a.) (2007b): Onda Freireana 200X? In: Journal für Entwicklungspolitik (JEP) (1B/2007): Kunst Reflexion. Wien: Mandelbaum *edition südwind*, 91-112.

- 2010 Dalhoff, Maria (2010): Astoria. Anti-Utopie eines ‚Februarkommunisten‘? In: Bauer, Katharina; Bruckner, Julia; Dalhoff, Maria (u.a.): Jura Soyfer. Ein Studi(en) Projekt am TFM. 167-175.

TÄTIGKEITEN

- 2009/2010 Leitung von Workshops zum Theater der Unterdrückten an den Universitäten Wien und Bremen und in Holmavik/Island (EU-Projekt)

ZUSÄTZLICHE QUALIFIKATIONEN

- 2003 Ausbildung zur Yogalehrerin
- 2007 Ausbildung für seilunterstütztes Arbeitsverfahren (Industrieklettern)