Von Marktplätzen, Hütten und Fluren – Raumkonzepte in der Theaterpädagogik und Vermittlung

Matthias Dreyer, Stefan Gebhard, Alina Gregor, Pepetual Mforbe Chiangong

Theatre education and participatory practices create spaces that transcend institutional boundaries – in marketplaces, temporary pavilions, or in informal in-between-places in schools. These provisional and open spatial concepts challenge institutions, central perspectives, and colonial theatre traditions. They enable other forms of encounter and artistic-educational development, reflecting upon marginalization and power relations. The contribution shows how such spaces function as places of protection, learning, and negotiation in which children, young people, and adults can explore other realities and shift institutional boundaries.

Wie werden Räume in theatral-bildenden Prozessen eingerichtet, erweitert und geöffnet? Wie lassen sich Bildungsprozesse auch dort ‚einräumen', wo sie kaum verankert sind? Wie lässt sich Raum als eine ‚demokratische Herausforderung' sowie als Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung begreifen? Diesen und weiteren Frageimpulsen widmete sich das Forum *Bildungs- und Vermittlungsräume*, veranstaltet von der Arbeitsgruppe Vermittlung und gesellschaftliche Transformation in der Gesellschaft für Theaterwissenschaft.[1] Drei Kreisgespräche zu den Themen „Begegnung", „Teilhabe" und „Andere Räume in Schulen" wurden durch Materialpräsentationen eingeleitet und durch Diskussionen erweitert. Die vorliegenden Texte dokumentieren die Ergebnisse des Forums.

Theaterschaffende in den Bereichen der Theaterpädagogik und Vermittlung – sei es an Staats- und Stadttheatern, in freien Produktionen für Kinder und Jugendliche (und von ihnen) oder in Schulen – beklagen oftmals räumliche Einschränkungen oder einen Mangel an Räumen. Probebühnen sind schon vergeben, schulische (Theater-)Fachräume fehlen, die Hauptbühnen werden

1 Das Forum fand am 14.6.2024 auf dem Leipziger gtw-Kongress statt und wurde verantwortlich durchgeführt von Matthias Dreyer, Stefan Gebhard, Alina Gregor, Melanie Hinz, Markus Kubesch, Pepetual Mforbe Chiangong, Simon Niemann, Ariane Schwarz und André Studt.

Matthias Dreyer/Stefan Gebhard/Alina Gregor/Pepetual Mforbe Chiangong: „Von Marktplätzen, Hütten und Fluren – Raumkonzepte in der Theaterpädagogik und Vermittlung", in: Micha Braun/Veronika Darian/Melanie Gruß/Patrick Primavesi/Ingo Rekatzky/Janine Schulze-Fellmann/Torben Schleiner/Lydia Wilinski (Hg.): *Offene Räume. Theaterwissenschaftliche Perspektiven* (*PERFORMING ARTS Books*, Band 1), Heidelberg: arthistoricum.net 2026, S. 257–274. https://doi.org/10.11588/arthistoricum.1757.c26195 (CC BY-SA 4.0)

anderweitig programmiert, räumliche Anmietungen würden das Budget übersteigen. Gerade aus diesem Grund, das zeigen die Ergebnisse des Forums, sind die Raumfindungen und -Erfindungen für die Vermittlungs- und Bildungsarbeit mit Theater zahlreich und, mehr noch, sie wirken auf zentrale Weise daran mit, überkommene Dispositive infrage zu stellen. Das gilt etwa aus einer postkolonialen Perspektive für die Auseinandersetzung mit afrikanischen Theaterpraktiken, die der kolonialen Einführung von Proszeniumsbühnen vorausgehen und Marktplätze und andere öffentliche Orte nutzen; für die Verwandlung der Theater-Blackbox in einen Begegnungsraum durch Zelte und Pavillons, um den vereinheitlichenden Raum zu segmentieren und ihn für singuläre Ereignisse zu öffnen; oder für Schulprojekte, in denen Flure, Fahrradabstellplätze oder entlegene Winkel des Geländes von den Jugendlichen bespielt werden.

Vielen dieser Projekte ist gemeinsam, dass sie die Zugangsmöglichkeiten zu den künstlerischen Institutionen und deren gesellschaftlichen Repräsentationen befragen. Zudem erkunden sie Übergänge zwischen pädagogischen, künstlerischen und öffentlichen Räumen und halten den zentralperspektivischen Blickordnungen den Eigensinn eines künstlerisch-pädagogischen Engagements entgegen. Sie verstehen Vermittlung nicht als Weitergabe und Erklärung eines künstlerischen (Theater-)Produkts für ein Publikum, sondern als ein Wirken, das den künstlerischen Prozess von Anfang an mitbestimmt und sich selbst als künstlerisch forschenden und institutionell öffnenden Prozess begreift – durch Partizipation, durch die Reflexion auf vernachlässigte Perspektiven, um jene Stimmen hörbar zu machen, die in den vorherrschenden Repräsentationen weniger vorkommen.

Prägend für solche Projekte ist eine spezifische Verortung in Zwischenräumen. Diese ergibt sich zunächst daraus, dass sie sich in einem prekären Zwischenstatus von Kunst und Bildung bewegen, da sie die Freiheit der Kunst beanspruchen und zugleich soziale und pädagogische Anwendungsmöglichkeiten betonen. Auf das ‚Zwischen' verweist darüber hinaus auch ihre spezifische Verortung innerhalb und außerhalb der Institutionen (Theater, Schulen), denen sie zumeist nicht im Innersten angehören, sondern eher am Rande stehend. Sie sind in diesem Sinne „para-institutionell", die jeweiligen Bezugssysteme erweiternd.[2]

Damit beziehen sich die behandelten Vermittlungsprozesse kritisch auf das Wirken herkömmlicher Institutionen, insbesondere an Stadt- und Staatstheatern.[3] Denn die Institution erscheint vielen als geschlossene Gesellschaft, in der plurale und diverse Perspektiven nur unzureichend repräsentiert werden. Die in den letzten Dekaden eingerichteten Abteilungen für Theaterpädagogik, die sich zwischen einem zielgruppenorientierten

2 Vgl. zu diesem Konzept Nora Sternfeld: „Para-Museum und die Gespenster der Infrastruktur", in: *Widersprüche. Kuratorisch handeln zwischen Theorie und Praxis*, hg. v. Martina Griesser-Stermscheg u.a., Berlin: de Gruyter, 2023, S. 20–34.

3 Die Überlegungen des folgenden Absatzes sind orientiert an einem einleitenden Impuls von André Studt.

Outreach bzw. Audience Development einerseits und einem idealistischen Wirkungsversprechen, einem die Verbindung zu ‚echten' Lebenswirklichkeiten einforderndem Bildungspathos andererseits bewegen, können hier nicht grundlegend Abhilfe schaffen. Verantwortlich ist dafür auch die zu beobachtende hierarchische Unterscheidung von Kunstproduktion und Bildung/Vermittlung. Obwohl die theaterpädagogischen Abteilungen also in hohem Maße für Rituale der Distinktion kritisch sensibilisiert sind und Ein- und Ausschlüsse reflektieren, bleibt die Zugänglichkeit zu den von ihnen vertretenen Institutionen fraglich.

Die drei folgenden Abschnitte lassen sich insofern auch von einem institutionskritischen Impetus her verstehen, der Carmen Mörsch zufolge vielen Vermittlungspraktiken zugrunde liegt, wenn sie auf hierarchische Machtverhältnisse und Ungleichheiten reagieren.[4] Reflektiert werden in diesem Sinne im Folgenden synkretistische Formen von Theaterräumen, bezogen auf indigene afrikanische Aufführungen im Freien (Pepetual Mforbe Chiangong); sodann Entwürfe provisorischer Räume in freien Theaterproduktionen für Kinder bzw. mit Kindern und Jugendlichen (Matthias Dreyer) sowie andere Räumen im schulischen Theaterunterricht (Stefan Gebhard und Alina Gregor).

A postcolonial perspective on Pedagogical Theatre spaces as open spaces

Pepetual Mforbe Chiangong[5]

The practice and tradition of theatre institutions and their policies discussed above follows up the current conversation on theatre spaces from the postcolonialism perspective. I base the argumentation in this section on postcolonialism, because it is inspired by how spaces are used in theatre performances in most of postcolonial Africa; a style and format that is itself influenced by a response to the colonial reality of the Africans and their engagement with Europe. The ideas for this section are inspired by my work as a theatre instructor at the Department of African Studies at the Humboldt University from 2012 to 2023. During my work with students, I reflected extensively on the meaning of the public space as an effective performance space in Berlin, particularly when it comes to audience participation. Unable to fully engage an audience to watch our plays, I asked whether one had to

4 Carmen Mörsch: „Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation", in: *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, hg. v. ders./Forschungsteam der documenta-12-Vermittlung, Zürich/Berlin: diaphanes, 2009, S. 9–33. https://www.diaphanes.net/titel/kunstvermittlung-2-174 (4.12.2025).

5 Dieser Abschnitt basiert auf dem Austausch mit André Studt und Markus Kubesch im gemeinsamen Panel.

return to a theatre building to find an audience.[6] We organized performances in open spaces like Alexanderplatz and Mauerpark in Berlin, yet we could not hold the audience for as long as the performances lasted as they would be held in any open-air performance in Cameroon, Nigeria and among other communities across Africa. The latter observation is true of pedagogical theatre performances that I co-directed with primary school pupils on environmental education in Benakuma and Akeh in Cameroon in the 2000s[7] and an October 2023 theatre and dance performance on drug abuse and mobbing, which Karimatu Dauda[8] organised with primary and secondary school children in Maiduguri, Borno State in Nigeria.[9] One may imagine that it is the distancing of the audience in classical theatre stages that explains the ephemeral stay of our audience during our Berlin performances.

It is from the above entry point that I set out to explore the notion of the open space in an overall African context in order to underscore the impact of colonialism on African performances. Therefore, the mentioned postcolonial approach affirms an understanding of how theatre and performance spaces in formerly colonised societies illustrate the consequences of imposing European theatre traditions in most part of the African continent. African theatre and performance cultures in general cut cross religion, entertainment, and pedagogy. Moreover, theatre spaces are not restricted to specific sites as in the Western sense. It is worthy to mention that Western theatre traditions were introduced in formerly colonised communities during colonial contact. These traditions were visible in theatre buildings, the proscenium stage and all its accoutrement, the performance texts and style of performance. One of the principles of modern Western theatre culture was the separation of the stage from the auditorium, through which the active participation of the audience in the shows was disrupted. Moreover, the plays that accompanied such material structures were Europeans plays written for the kind of spaces that Europe introduced to Africa under colonialism; plays that they considered the best examples of their theatre, and authors that were popular in the period of colonial expansion such as Molière and Racine (French) and Shakespeare (British).[10] These are, no doubt, engaging

6 Pepetual Mforbe Chiangong: „From the Village Square to the Theatre Hall: Reflecting on the Shifting Grounds of People Theatre in a Postcolonial Context", in: *Anglistik: International Journal of English Studies*, 31 (2020), 3, 149–167. https://doi.org/10.33675/ANGL/2020/3/13

7 For instance, the March 8–14, 2002, Children's Theatre for Environment Education workshop sponsored by HELVETAS Cameroon. The workshop participants came from primary schools in around Benakuma and Befang. The performance developed during the workshop took place at the Market Square in Benakuma and Befang.

8 Karimatu Dauda is a lecturer of theatre in the Department of Theatre Arts at the University of Maiduguri, Nigeria.

9 The open-air performance created during this project focused on problems faced by the student population, viz drug abuse, mobbing, and the failure to be aware of the importance of education. The performances took place on the school premises and were attended by students and teachers.

10 On the impact of Shakespeare on the African performance and theatre landscape, see Sandra Young: *Shakespeare in the Global South: Stories of Oceans Crossed in Contemporary Adaptation*, London: The Arden Shakespeare, 2019; Pepetual Mforbe Chiangong: „Ways of Retelling Shakespeare's *The Tempest* across Time and Space", in: *African Shakespeare: Subversions, Appropriations, Negotiations*,

works, yet are they far-fetched from the cultural, political, and social reality of the colonised subjects. Although these influences are still alive in communities across Africa today, syncretic forms of theatre spaces have emerged. Combined with Western traditions, indigenous African performances could take place in open spaces as well as on proscenium stages. In addition, the dramatic texts and acting technique combine both African cultural traditions and those of the West. The question that needs to be addressed is how the use of Western theatre spaces has influenced pedagogical theatre works on the continent and how theatre enthusiasts and practitioners have embodied this in syncretic ways.

To attempt responses to these preoccupations, I will look at open theatre space as a space of intervention in formerly colonised communities, i.e. from a general perspective. Intervention in this context denotes employing theatre as a critical space to encounter people, discuss specific societal problems with them, create awareness and in doing so attempt to find solutions. It is important to mention that Augusto Boal's[11] invisible theatre, simultaneous dramaturgy and forum theatre have proven effective in the preceding instance. Attention is drawn on how active participation in pedagogical theatre works in tandem with the concept of "sharing and caring". These approaches do not only disrupt the rather unyielding "closed-shop"-character of most institutionalised theatre spaces that could affect the right of access to specific theatre traditions outside mainstream Western theatre cultures but also enable the pedagogical goal of theatre to be achieved.

When it comes to some formerly colonised societies, the theatre and more generally the performance space is the public space. Such spaces are located in the open and include market squares and road junctions. Scholars of African theatre performances and postcolonial studies such as Ngugi wa Thiong'o[12] and Osita Okagbue[13] have explored this topic in their research, yet the question still comes up today because there is the urgent need to continue to reach out to a wider public on the goals of theatre pedagogy. Edutainment-theatre[14] that simultaneously aims at education and entertainment is often taken to spaces where the wider community congregates for social and cultural activities, i.e. the afore-mentioned open spaces. The edutainment role of African performances is drawn from orature, which is equally community-oriented. The performance site for this to happen, in a strict

hg. v. Ifeoluwa Aboluwade/Serena Talento/Pepetual Mforbe Chiangong/Oliver Nyambi, London: Routledge, 2025, 56–74.

11 For more on the subject, see Augusto Boal: *Theatre of the Oppressed*, London: Pluto Press, 2000.

12 Ngugi wa Thiong'o: *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, London: Heinemann, 1986; Ngugi wa Thiong'o: *Globalectics: Theory and the Politics of Knowing*, New York: Columbia University Press, 2012.

13 Osita Okagbue: *African Theatres and Performance*s, London: Routledge, 2007.

14 Phan Y Ly: „Hopeful Youth Drama in Kibera, Kenya", in: *African Theatre: Youth*, hg. v. Michael Etherton, Oxford: James Currey, 2006, 202–216; Ulrich Reinhardt: *EDUTAINMENT: Bildung macht Spaß*, Hamburg: LIT Verlag, 2007.

cultural setting, is often the fireplace. The itinerant storyteller will perform his art under the baobab tree or in the courtyard of an elder. Perhaps this tradition of performance is dying out because of rural urban migration, transatlantic migration, and emergence of new media forms like television, mobile phones and social media platforms. Yet in the spirit of intervention and of continuity, theatre practitioners still integrate traditional forms of performances in their creative initiatives as a strategy to reach out to and engage the community as co-creators. This approach to creativity speaks directly to the needs of the community in question. On the contrary, colonially-imposed theatre forms, as said before, distance the audience from the performance, resulting in the erasure of a participatory approach to theatre.

Performances that are developed from the process of intervention and co-creativity do not necessarily have to be taken to theatre buildings, because African performances before colonialism could take place just anywhere in the open. Therefore, performers would not have to deal with institutional restrictions like those discussed above because the public space is the free space. These spaces are communal and often used for masquerade displays and festivals. As long as cultural norms are respected, such spaces can be used. As theatre facilitators, we did not have to purchase our time to use the Binka Market Square in Cameroon to perform a play that was developed from June 7 to 13, 2002: Children's Theatre for Environmental Education. The communal nature of most African cultures allows the participation of the spectators in open-air performances. This is a leading strategy in interventionist pedagogical theatres in which the spectator becomes in Augusto Boal's sense the "Spect-Actor"[15]. The spectator is an active participant in the theatre process and holds a legitimate position as a co-creator of the thematic discourses engaged.

The spirit of "sharing and caring" therefore emerges in this process. This cushions communality and "Spect-Acting". According to Boal (2000), "Spect-Acting" transforms the audience from passive observers into active participants who are allowed to intervene in performances. Through this method, the audience contributes to finding solutions to problems raised in the play. "Sharing and caring" is employed in this context to interpret the spirit of togetherness and support for one another in pedagogical theatre workshops when meals are shared and eaten together. Although this activity may sound mundane, a foundation of bonding workshop participants is constructed. Sharing meals with one another during such activities, a practice which I encouraged during my theatre workshop days at the Humboldt University, is founded on the concept of communality and is inspired by African cultural practices that were integrated in the workshops. This initiative and practice break barriers and in doing so test the boundaries of mainstream theatre spaces and the institutions that guard those spaces. Perhaps individuals who run the institutions of mainstream classical theatre spaces

15 Cf. Boal, *Theatre of the Oppressed*.

might frown upon such practices of "caring and sharing". Yet, the camaraderie and friendship that eventually develops would open up closed theatre spaces and in doing so disrupt the practice of "close shopping" that may characterise institutionalised sites. Tolerance and integration of diverse global theatre practices become the ultimate result.

Hütte als Modell – provisorische Raumentwürfe im freien Theater für Kinder und Jugendliche (und mit ihnen)

Matthias Dreyer[16]

Im freien Theater für Kinder und Jugendliche sowie mit jungen Menschen in Deutschland sind derzeit verschiedene räumliche Suchbewegungen zu beobachten, mit denen zentralperspektivische Schauanordnungen infrage gestellt und andere Formen der Begegnung, Auseinandersetzung und Kreation ausprobiert werden. Ein zentrales Element dieser Suche sind provisorische Gebilde: Hütten, Zelte oder Pavillons, die als szenografische Elemente und bewusst prekäre Aufführungsumgebungen im Theater- oder Schulraum errichtet werden. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit ähneln sich die verschiedenen Formen darin, dass sie einen zunächst abgeschlossenen, schützenden Raum in den vorhandenen Raum setzen, der in der Folge jedoch als eine kreative Zelle für die Formung neuer Wirklichkeiten genutzt wird. Anhand von drei Beispielen – einer Tanzperformance des FELD Theaters für junges Publikum, einer interaktiven Installation des Performance-Kollektives CHICKS* sowie dem Fliegenden Künstlerzimmer an Hessischen Schulen – werden im Folgenden dramaturgische, ästhetische und bildungsbezogene Fragen entfaltet, die mit solchen provisorischen Raumentwürfen zusammenhängen.

ZUSAMMEN BAUEN ist eine Tanzperformance, die Gabi dan Droste und Martin Nachbar zusammen mit einem achtköpfigen generationenübergreifenden Ensemble zwischen zehn und siebzig Jahren entwickelt haben. Die Produktion wurde 2019 an den Berliner Sophiensälen, am FFT Düsseldorf, am KinderTheaterHaus Hannover aufgeführt.[17] Wie viele Projekte, die sich als künstlerische Recherche verstehen, nahm das intergenerative Projekt seinen Ausgang von einem besonderen Ort, an dem ein vorbereitender Workshop durchgeführt wurde.[18] Zusammen mit der Bühnenbildnerin Sabine Hilscher versammelten die Initiator:innen zwölf Kinder auf einem

16 Dieser Abschnitt basiert auf einer Zusammenarbeit mit Melanie Hinz, der ich für den Austausch herzlich danke.

17 Gabi dan Droste/Martin Nachbar: *ZUSAMMEN BAUEN*, UA: 28.3.2019, Sophiensäle, Berlin.

18 Vgl. Gabi dan Droste: „Trouble. Partizipative Recherchen und eine Tanzperformance über die Kooperation mit Kindern, erwachsenen Profis und älteren Kolleg*innen", in: *Kids on Stage. Andere Spielweisen in der Performancekunst. Transgenerational. Transkulturell. Transdisziplinär*, hg. v. Kristin Westphal/Birgit Althans/Matthias Dreyer/Melanie Hinz, Bielefeld: Athena, 2022, 401–416.

Abb. 1: Gabi dan Droste/Martin Nachbar: *ZUSAMMEN BAUEN*, 2019, © Dieter Hartwig.

ehemaligen DDR-Campinggelände am Gohlitzsee in Brandenburg, auf dem verfallene Ein-Raum-Hütten stehen. Dort erhielten die Kinder die Aufgabe, nach nutzbaren Bau-Materialien Ausschau zu halten mit dem offenen Ziel, ‚etwas' zusammen zu bauen. Alte kaputte Gegenstände sollten in etwas Neues transformiert werden, wobei die Erwachsenen den Kindern die Initiative überließen und sich nur unterstützend am Rande hielten. Das entstehende Objekt, „ein multifunktionales, fahrbares Etwas, das wir ‚DINgSDA' taufen"[19], bildete den Ausgangspunkt für die im Folgenden entwickelte Tanzperformance.

Im KinderTheaterHaus in Hannover ist dieses DINgSDA, ein hüttenhafte Gebilde, im leeren Bühnenraum platziert (Abb. 1). Es ist nicht Haus und nicht Skulptur, sondern etwas dazwischen, das in der Performance bewegt und belebt wird. Ein Kind spielt mit Scharnieren, lässt sie klappen und klappern, während der entstehende Rhythmus von einem Sound-Künstler mit Mikro abgenommen und mit anderen Geräuschen abgemischt wird. Die altersgemischten Performer:innen erkunden das Objekt durch Bewegungen, sie laufen und springen dagegen, führen Slapsticks mit einzelnen Teilen auf, beweisen das scheinbare Eigenleben des Materials. Das ‚Ding' wird im Spiel animiert, demontiert und umgebaut. Dabei entstehen Alltags-Choreografien des gemeinsamen Bauens. So tut sich ein Kind schwer, ein Bauteil abzuziehen, die anderen gruppieren sich dazu, ziehen gemeinsam und gestalten daraus eine Szene.

19 Die Beschreibungen basieren auf der gesehenen Aufführung am 23.4.2019 in Hannover.

Der Tanz gestaltet sich als ein praktisches Tun, das Beziehungen zwischen Körper und Gebilde herstellt, und ist über die Bewegung hinaus auch Befragung und Verwandlung: In verschiedenen Szenen wird gefragt, und teils auch gesungen: Was wollen wir bauen? Was könnte der gemeinsame Ort sein? Wie bauen wir unser Haus? In der Folge wird das Hüttendings auf einer imaginären poetischen Ebene verwandelt. So fängt jemand an, ein Teil wie auf dem Wasser in Bewegung zu bringen, dazu hören wir einen Sound von Meer, Wellen, Schiff. Andere Teile fangen an zu fliegen, wie schwingende Flügel.

Die gemeinsame (Tanz-)Arbeit am Gebilde handelt von Kooperation, auch zwischen Kindern und älteren Menschen, und zeigt den Versuch, gemeinsam einen Raum herzustellen, der nie fertig ist und ebenso wenig funktioniert, wie er soll. Die Hütte ist dabei ein Bild für die fragile Identität einer Gruppe.

Das queer-feministischer Performancekollektiv CHICKS* arbeitet ebenso mit temporären provisorischen Orten, aber verfolgt einen anderen Ansatz. Ihre Produktion *CHICKS*palace* ist zugleich interaktive Installation, Performance und Party – von und mit Jugendlichen und Erwachsenen. Auch dieses Projekt, 2019 an der Schwankhalle Bremen zu erleben, basiert auf einer workshopartigen Vorarbeit, einer dreiwöchigen gemeinsamen Recherchezeit der Performancegruppe mit jungen Bremer:innen zu den Themen Sexualität, Gender-Identitäten und kritische Machtanalyse.[20] Anders als die erstgenannte Produktion *ZUSAMMEN BAUEN* zielt die Gruppe nicht auf einen gemeinsamen Bau, sondern gestaltet eine Vielzahl individueller Aufführungsräume. Etwa fünfzehn verschiedene Zelte sind in der Blackbox des Theaters aufgebaut und aneinandergereiht: aus roten Planen, von innen her leuchtend, versehen mit einfachen Plakaten mit Aufschriften wie: „Designe Deine Genitalien wie Du willst Palace", „Practicing Consent Palace", „Objektifizier mich Palace" (Abb. 2). Innen sind sie mit Lametta, Glanzfolie, Leuchtketten geschmückt und laden die Besucher:innen auf bequeme Sitze ein. Die den jeweiligen Raum bespielenden Performer:innen warten auf Barhockern, kostümiert und geschminkt wie in einer Drag-Show, oder sind in den Innenräumen mit Besucher:innen im Austausch. Platziert sind die Zelte in einem partyartigen Gesamtgeschehen mit DJ-Set, Konzert, Lip-sync-Performance und Lounge-Zone.

Die Zelte sind also Handlungsorte jeweils einer mitwirkenden Person, die ihren Aufführungsraum selbst erfunden hat und in ‚ihren' Raum einlädt. Sie lassen sich als *safer spaces* verstehen, als Schutzräume für ihre performativen Identitäten: Die Jugendlichen machen queere Identitäten zum Thema und teilen damit wohlmöglich etwas Persönliches, was sie verwundbar macht; dabei sind sie jedoch die Gastgeber:innen, die entschieden und geprobt haben, wie sie sich zeigen, wie Blicke inszeniert und Themen verhandelt werden.[21]

20 Vgl. Laura Kallenbach: „Willkommen im CHICKS*palace! Kulturelle Bildung queer-feministisch. Ein strukturelles ästhetisches Modell", in: Westphal u.a., *Kids on Stage*, 427–445.

21 In unserem Panel auf dem gtw-Kongress wurde diskutiert, dass die nicht-öffentliche Situation

Abb. 2: *CHICKS*palace*, 2019, © Hannah Lowitz.

Die Jugendlichen wurden in den Proben dazu ermächtigt, eigene Performances anzuleiten, und führen die Besucher:innen in die Auseinandersetzung mit tabuisierten Themen und Erfahrungen. „Gibt es etwas, was Du noch nie jemanden erzählt hast? Wofür schämst Du dich? Was verheimlichst Du? Komm mit!" Die Besucher:innen sind eingeladen, sich in den Zelten untereinander und mit den Performer:innen auszutauschen und selbst aktiv zu werden: In den Zelten kreieren sie phantastische Genitalien; sprechen über Konsens oder verkleiden bzw. schminken jemanden nach einem ausgehängten Bild. Die Zelte sind daher temporäre Orte der Begegnung, des Aushandelns, Lernens und eigenen sich besonders für die Aufführung hybrider, fluider Identitäten.[22]

Besonders sind sie aber Räume der Singularität, Inseln „eigensinnige[r] Lebensweisen"[23]. So legt das Theaterkollektiv in der Vorbereitung besonderen Wert auf Einzelproben, um dem singulären Eigenen eine Möglichkeit zur Entfaltung zu geben. Ihre singuläre Performanz fragiler Identitäten wird dabei durch die Benennung der provisorischen Orte als ‚Palast' zugleich gefeiert und gestärkt.

von Zuschauenden, die im Zelt zusammenkommen, für den:die Performer:in ein Risiko darstellen könnte, wenn sie sich etwa verletzend äußern oder übergriffig werden.

22 „Wir haben diesen Palast gebaut – für uns, um ihn mit euch als Denkraum, als Begegnungsraum, als Erfahrungsraum zu benutzen, als kreier dich selbst neu, probier mal was aus Raum, als wir machen alle unterschiedliche Erfahrungen Raum, als ich weiß die Antwort noch nicht, aber stelle ein paar Fragen Raum, als ich übernehme die Führung Raum." (Programmzettel *CHICKS*palace*)

23 Kallenbach, „Willkommen im CHICKS*palace!", 434.

Dieser Gedanke, den ephemeren Bau als einen Schutzraum für Eigensinn zu verstehen, verbindet das Projekt mit einer anderen Konstruktion aus der jüngeren künstlerischen Bildungspraxis. Das Fliegende Künstlerzimmer ist eine provisorische Holzarchitektur, 7,50 x 11 Meter, mit einer Holzschindelfassade, die den Blick an zwei Seiten in ein Inneres, einen Atelierraum, freigibt.[24] Dieser Pavillon landet auf Schulgeländen wie ein Ufo. Kunstschaffende verorten sich darin für mehrere Monate auf einem Schulhof, sie nutzen das Gebilde als Wohn- und Atelierraum und setzen es als Arbeits-, Lern- und Kreativort für die Schüler:innen ein. Das Künstlerzimmer ist ‚fliegend', weil es nur temporär auf dem Schulgelände fixiert ist und zuvor an einem anderen Ort war, ein Frei- und Experimentierraum, abseits der geregelten Unterrichtszeiten und Lehrpläne, als ein Angebot, dem die Schüler:innen freiwillig folgen.

Obwohl diese Hütte primär von Bildenden Künstler:innen genutzt wird, dient sie auch den performativen Künsten. 2020/21 siedelte sich die Tänzerin und Bildende Künstlerin Lisa Haucke an der Limesschule in Idstein an und verwirklicht mit Kindern der 7. Klasse auf dem Schulhof Tanzprojekte, um das Zusammenspiel von Tanz und Zeichnung künstlerisch zu erforschen.[25]

Als fremdes Objekt mit den warmen Holzschindeln, das den Schulalltag unterbricht, hat der Pavillon des Künstlerzimmers eine anziehende Wirkung, ähnlich dem Palast von CHICKS*, da die künstlerischen Prozesse aus dem Alltag der Schule ausscheren und eine andere Wertigkeit als im konventionellen schulischen Fachraum erhalten.

Die drei besprochenen Bauten bzw. provisorischen Raumentwürfe haben unterschiedliche Formen von Festigkeit: von grob gezimmert, über ephemer mit Planen, bis hin zur architektonisch ausgefeilten mobilen Einheit. Eine Vielzahl ähnlicher Formationen könnten genannt werden: etwa das FELD-Zimmer bzw. Tinyhouse auf dem Vorplatz des FELD Theaters am Winterfeldplatz in Berlin[26] Sarah Vanhees nomadischer Bildungsraum *Bodies of knowledge* (2018–2025), u.a. am Kunstenfestivaldesarts in Brüssel,[27] oder die mit Flokatiteppich ausgelegten Pavillons in der Performance *Schönfühlsalon* des Fundus Theaters / Forschungstheater in Hamburg (2024)[28]. Diese Räume werden in der künstlerischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit zum Thema, sind in Institutionen eingefügt und an ihren Rändern aufgestellt,

24 Entwickelt von der Crespo Foundation in Zusammenarbeit mit den Architekten Nikolaus Hirsch und Michel Müller, vgl. die umfassende Dokumentation: Crespo Foundation: „Das fliegende Künstlerzimmer", Mai 2022, https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/static/das-fliegende-kuenstlerzimmer/#36 (25.7.2025).

25 Katarina Kleinschmidt: „Tanzend forschen. Bewegung und Choreografie als künstlerische Forschung", in: *Schultheater*, 1 (2024), 56, 7–9.

26 Vgl. Feld Theater für junges Publikum: „Feld Fusion Freitage", in: *jungesfeld*, https://jungesfeld.de/2025/06/17/feld-fusion-freitag (5.12.2025).

27 Sarah Vanhee/Flore Herman: *Bodies of Knowledge*, UA 26.8.2019, Tenancy Residency, Meet The Neigbours, Manchester (UK).

28 Vgl. Eleni Karagiannis/Mariam Ismail/Gloria Asare: *Der Schönfühlsalon*, UA 22.4.2024, FUNDUS THEATER / Forschungstheater, Hamburg.

parzellieren homogene Bühnenräume und schaffen alternative Orte der Begegnung, des Wissens und Werdens. Als Orte des Schutzes, der Konzentration und Begegnung konstituieren sie andere Wirklichkeiten als es die gegebenen Räume dieser Institutionen vermögen. Damit stehen sie dem nahe, was Karin Krauthausen das „Modell Hütte" nennt: eine kreative Praxis, die ephemere Strukturen in den gefügten Umgebungen entstehen lässt, die „in der Folge entweder vergehen und damit ephemer bleiben oder aber eine eigene Geschichte […] begründen"[29]. So können gerade provisorische Gebilde einen neuen Anfang setzen, in Institutionen und diese verändernd.

Andere Räume im schulischen Theaterunterricht

Stefan Gebhard, Alina Gregor

Orte und Räume verändern sich. Das Verschwinden von Räumen und das Entstehen neuer Transiträume sind Kennzeichen unserer modernen Gesellschaft. Über das eigene, gewohnte Referenzsystem hinaus zu agieren und Räume anders zu (be-)spielen, bedeutet im alltäglichen Raum Schule eine soziale und organisatorische Herausforderung für alle Beteiligten.

Der Umgang mit dem Fremden, hier: mit dem nicht konventionellen Bühnenraum, kann in der Schule produktiv sein. Zum theoretischen Hintergrund beziehen wir uns auf die Ort- und Raumkonzeption Michel de Certeaus[30] sowie die Phänomenologie der Fremdheit nach Waldenfels.[31] Michel de Certeau setzt sich in seinem Werk *Die Kunst des Handeln*s grundlegend mit dem Begriff von Raum und Ort auseinander:

> Zu Beginn unterscheide ich zwischen Raum [*espace*] und Ort [*lieu*] […]. Ein Ort ist die Ordnung (egal, welcher Art), nach der Elemente in Koexistenzbeziehungen aufgeteilt werden. Damit wird also die Möglichkeit ausgeschlossen, dass sich zwei Dinge an derselben Stelle befinden. […] Ein Ort ist also eine momentane Konstellation von festen Punkten. Ein Raum entsteht, wenn man Richtungsvektoren, Geschwindigkeitsgrößen und die Variabilität der Zeit in Verbindung bringt. Der Raum ist ein Geflecht von beweglichen Elementen. Er ist gewissermaßen von der Gesamtheit der Bewegung erfüllt, die sich in ihm entfaltet […].[32]

29 Karin Krauthausen: „Von der spontanen Zuflucht über die Eisenhütte zur lebenden Architektur: Modell Hütte", in: *Modell Hütte. Von emergenten Strukturen, schützender Haut und gebauter Umwelt*, hg. v. dies./Rebekka Ladewig, Zürich/Berlin, 2021, 9–46. Der Essay *Hütte werden* von Karin Krauthausen erscheint 2026 bei Diaphanes.

30 Michel de Certeau: *Die Kunst des Handeln*s, Berlin: Suhrkamp, 1988.

31 Bernhard Waldenfels: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997; ders.: *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2009.

32 De Certeau, *Die Kunst des Handeln*s, 218.

Der ‚Ort' ist somit die physische Präsenz einer Straße, eines Gemäuers, einer Bühne – oder das Ergebnis anderer materieller Grenzziehungen.[33] Wenn mit diesen Orten etwas passiert, wenn das Element der dynamischen Handlung zur statischen Existenz der bloßen Physis hinzutritt, entsteht Raum. In diesem Raum kann Erfahrung gewonnen werden.[34]

Nach Waldenfels wird ein Umgang mit dem Fremden – und mit Fremdheitserfahrungen – über Raumbewegungen möglich: über ein Gehen im Raum, über Annäherung bei gleichzeitiger Abgrenzung.[35] Die Unzugänglichkeit eines Raumes kann über Fremdheitserfahrung zur Zugänglichkeit werden.[36] Hier tritt der Begriff der Irritation in den Vordergrund, der als Indikator für eine solche vorangegangene Fremdheitserfahrung verstanden werden kann.[37]

Fremdheitserfahrungen, wie sie Waldenfels beschreibt, sind jedoch nicht in allen schulischen Räumen gleichermaßen wahrscheinlich. Während Klassenräume, Fachräume oder die Aula durch ihre symbolische (An-)Ordnung spezifische Praxen präfigurieren und andere unwahrscheinlich werden lassen, finden sich im schulischen Gefüge auch Bereiche – etwa Flure, Fahrradabstellplätze oder entlegenere Winkel des Schulgeländes –, die weniger stark durch institutionelle Routinen oder funktionale Zuschreibungen bestimmt sind. Diese Zwischenräume eröffnen gerade in ihrer funktionalen Unbestimmtheit Potenziale für neue Formen der Annäherung, Aushandlung und Begegnung. Marc Augé[38] bezeichnet solche Orte als „Nicht-Orte": Transitzonen, in denen diejenigen, die sie betreten, von ihren „gewohnten Bestimmungen [befreit werden]"[39]. Doch gerade in dieser Unbestimmtheit können performative Praktiken ansetzen, um neue Erfahrungsräume aufzuschließen.

Denn im System Schule mit seinen klaren Unterrichtsplänen und organisatorischen Strukturen sind (Frei-)Räume für künstlerisch-ästhetische Aushandlungsprozesse nicht strukturell verankert. Lehrkräfte sehen sich mit bestuhlten, oftmals engen Räumen konfrontiert, in denen Theaterunterricht stattfinden soll. Offene Räume in Schule zu denken und zu etablieren ist häufig schwer praktikabel. Der Kampf um eigene Räume für das Fach Theater gehört zum Alltag vieler Fachkolleg:innen. Es stellt sich die Frage, wie vor diesem Hintergrund Theaterunterricht dennoch möglich werden kann.

33 Matthias Däumer/Annette Gerok-Reiter/Friedemann Kreuder: „Einleitung: Das Konzept des Unorts", in: *Unorte. Spielarten einer verlorenen Verortung. Kulturwissenschaftliche Perspektiven*, hg. v. dies., Bielefeld: transcript, 2010, 9–28.

34 Vgl. Waldenfels, *Topographien des Fremden*, 107–110; vgl. ders., *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen*, 31–64.

35 Vgl. Waldenfels, *Topographien des Fremden*, 185.

36 Vgl. Waldenfels, *Topographien des Fremden*, 186.

37 Alina Gregor: *Performance und Irritation. Theaterpädagogik als Handlungswissenschaft*, Bielefeld: transcript, 2024.

38 Marc Augé: *Nicht-Orte*, München: C. H. Beck, 2014.

39 Augé, *Nicht-Orte*, 103.

Bei mehrfachen Besuchen einer Stadtteilschule in Hamburg-Niendorf 2024/25 wird Theaterunterricht mit Schüler:innen der 10. und 11. Klasse gezielt in alternativen physischen Räumen realisiert. Als Universitätsdozentin fahre ich – Alina Gregor – im Rahmen meiner Theaterseminare mit Lehramtsstudierenden regelmäßig zu Tandemunterrichtsblöcken. Hier lernen Studierende und Schüler:innen gemeinsam in der Schule und in der Universität. Bei einem der Besuche lassen wir die Fahrradparkplätze zur Bühne werden. Der Fahrradständer der Schule wird umfunktioniert. Innerhalb kürzester Zeit verwandeln sich die 65 Performer:innen – Schüler:innen einer 10. Klasse und Studierende – in Tänzer:innen, die den außergewöhnlichen Raum mit ihrem Körper erschließen und körperzentriert (be-)arbeiten. Zur Frage: „Was initiiert das Material und der Raum an Körpertext in dir?" bewegen sich die Performer:innen in unterschiedlichen Tempi auf Musik. Für kurze Augenblicke entsteht ein (Frei-)Raum, insofern als in dem oben genannten Score die freie-improvisatorische und selbständige Nutzung und die Umcodierung des bisher besetzen Raumes angebahnt wird.

Auch andere Orte der Schule werden temporär theatralisiert: Die Treppen im Flur dienen als Spielfläche für eine Warm-up-Übung, und auch der Innenhof wird zur Bühne. Die Spieler:innen üben sich in Auftritten und Abgängen, präsentes Stehen und Ankommen. Aus diesen Auftritten entwickeln sich Zug um Zug Linien, die zu Choreografien umgedeutet werden. Schulter an Schulter legen die Spieler:innen ihre Köpfe aneinander und bilden lineare Raumkonstruktionen in zarten, federnden Bewegungen. Der Innenhof voller Bäume und Fenster wird zu einem beinah ‚verwunschenen' Bühnenraum. Ort und Bewegung wirken hier zusammen und erzeugen in wenigen Momenten neue (Spiel-)Räume.

Bei einem weiteren Besuch entsteht eine performative Intervention im öffentlichen Raum: Performer:innen und Studierende platzieren sich mit Stühlen an der Ampel vor der Schule. Es wird eine Art ‚Stuhlschlange' gebildet, die das Verhalten der vorbeiziehenden Fußgänger:innen und Autofahrer:innen kommentiert oder auch mimetisch spiegelt. Auch hier sind es eine Reihe kleiner Gesten, Blicke und Bewegungen, durch die das Alltägliche auf subtile Weise aus dem Takt gerät. Was zuvor bloßer Ort war – eine Ampelkreuzung, ein Fahrradständer, ein Treppenabsatz – wird in diesen Momenten zu einem Raum ästhetischer Praxis und situierter Erfahrung.

An der Stadtteilschule Eidelstedt kooperiert der Theaterkurs, geleitet von einer theaterpädagogisch versierten Lehrkraft (zugleich Kulturbeauftragte der Schule), mit einer externen Künstlerin. Mit einer 6. Klasse entsteht auf den Rasenflächen des Schulhofs eine performative Stationsarbeit mit Requisiten wie Seil, Sonnenschirm, Hüte. Die Schüler:innen bewegen sich zu den unterschiedlichen ‚Theaterräumen', die durch einen entsprechenden Gegenstand, hier z.B. ein Seil, ein im Sand steckender Sonnenschirm oder ein Radioabspielgerät, gekennzeichnet sind. Der Arbeitsimpuls zielte auf die Besetzung der Räume mit Material- und Körpertextur, um auf dieser Basis individuelle Spielanlässe zu initiieren. Die Schüler:innen performen auf

dieser Basis zu atmosphärischer Musik mit unterschiedlich starken Ausdrücken. Die Stationen werden von wechselnden Performer:innen bespielt; Alltagshandlungen werden zu Zeigemomenten in Zwischenräumen. Denn in dem Moment, in dem ein bewusster theatraler Prozess angeregt wird, sind die Zeigemomente auf der Bühne keine Alltagshandlungen mehr, sondern entsprechend gerahmt oder wiederholbar inszeniert und intentional einem Verkörperungsprozess zugehörig.[40] Das Sich-in-Beziehung-Setzen zum entsprechenden Raum wird durch die performative Arbeit mit Gegenständen möglich. Die Objekte übernehmen dabei eine raumbildende Funktion: Sie strukturieren Bewegung, Aufmerksamkeit und Interaktion und erzeugen auf diese Weise temporäre Spielräume im Außenraum.

Auch an der Bonner Otto-Kühne-Schule wird die Frage, was ein schulischer Raum sein kann, performativ verhandelt. In der Arbeit *Alice im Wunderland* (21./22.2.2024) bespielt die Theater-AG der 7. Jahrgangsstufe mit Teilgruppen verschiedene Klassenräume, die mittels farbigem Licht und veränderter Möblierung je eigene atmosphärische Situationen erzeugen. Das Publikum bewegt sich frei durch die Räume, wird jedoch, anders als die vielfach besetzten Alices, nicht direkt adressiert, sondern begegnet der Inszenierung als Panorama des Merkwürdigen, Surrealen, Fremden.

Zwischen diesen dezentralisierten Szenen markieren choreografierte Sequenzen auf dem Schulflur gemeinsame Übergangspunkte. In einer Szene liegen Schüler:innen am Boden, eingefroren im Licht changierender Spots. Zwei Darstellerinnen treten mit Servierwagen auf und lösen die Körper mit einem Zaubertrank aus ihrer Starre, begleitet von einem Sprechchor, der mit aggressiver Überhöhung den Schulalltag benennt: „Heul den Dienstag voll mit allem was dazu gehört; Hausaufgabenplaner, Mensakarte und Schülerausweis, Känguruwettbewerb und Klassenkasse." In dieser Szene wird der Schulflur nicht nur als Raum bespielt, sondern in seiner symbolischen Struktur thematisiert: als Ort des Wartens, der Enge, des Übergangs – als ästhetisch umcodiertes Wartezimmer schulischer Disziplin. Diese Art von Raumbesetzung ist mehr als eine pragmatische Ortsnutzung: Sie ist zugleich eine poetische Umcodierung und gegenkulturelle Infragestellung.

Ein anderes Beispiel für performatives Raumbesetzen zeigt sich an der Louise-Schröder-Grundschule, einer Kulturgrundschule in Hamburg Altona. Hier wird, obgleich grundsätzlich ein Theaterraum zur Verfügung steht, bewusst riskiert (ein Sportplatz ist noch offener und weiter als ein geschlossener Theaterraum), dass alle Schüler:innen sich auf dem Sportplatz angrenzend an den Schulhof mit einer gemeinsamen Choreografie unter dem freien Himmel neu verorten. Der schulische Raum wird über den Körpertext und mit der Präsenz der sich bewegenden Performer:innenkörper für den Theaterunterricht eingenommen und bespielt.

Dieses (Be-)Spielen wird möglich, weil Lehrkräfte Theaterformen wählen, die sich an unterschiedliche Raumgegebenheiten anpassen lassen.

40 Vgl. Alina Gregor: „Sich Riskieren", in: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 37 (2023), 82, 13–15.

Besonders geeignet sind dabei choreografisches oder chorisches Theater sowie performative Formate, in denen thematische Aushandlungen körper- und situationsbezogen stattfinden. Im Gegensatz dazu verliert das klassische Rollentheater in Außenräumen – etwa auf dem Schulhof – häufig an Wirkung: Stimmen sind oft nicht ausreichend ausgebildet, und Körperhaltungen, Spielentscheidungen oder Fokussierungen lassen sich unter den offenen Bedingungen nur eingeschränkt realisieren.

Performative Praktiken erweisen sich im schulischen Kontext als besonders anschlussfähig. Sie lassen sich nicht nur in unterschiedlichste Räume übersetzen, sondern entfalten dort zugleich transformatorisches Potenzial: im Medium von Körper- und Stimmtexten oder durch die temporäre Aneignung gesellschaftlich codierter Orte. Theaterunterricht wird so, im wörtlichen wie im symbolischen Sinn, zu einer raumerweiternden Praxis, die Bedeutungsebenen durch kreative Praxis überschreibt und verschiebt. Typische Schulräume wie Flure, Treppen oder Höfe öffnen sich im Theaterunterricht zu Möglichkeits- und Experimentierräumen. Dabei verändert sich nicht nur ihre Nutzung, sondern kann auch ihr symbolischer Gehalt thematisch werden: Räume, die bislang funktional oder disziplinierend besetzt waren, werden durch performative Prozesse neu lesbar – als Räume der Aushandlung und Überschreitung. Das wird möglich, da Bedeutungsverschiebungen die Kontingenz symbolischer Zuschreibungen sichtbar machen können. Was ein Raum ‚ist', zeigt sich nicht zuletzt daran, wie er genutzt wird – oder genutzt werden kann. In der theatral-performativen Praxis werden diese Zuschreibungen nicht nur reflektiert, sondern performativ verhandelt. Das Erleben dieser Prozesse empfinden viele Schüler:innen als befreiend und produktiv – gerade weil damit ein anderes Verhältnis zum schulischen Raum hergestellt wird.

Gleichzeitig birgt dieses Raumbespielen Herausforderungen. Schüler:innen sind es nicht gewohnt, außerhalb normierter Settings zu agieren. Alternative Nutzungen können, aus Schüler:innen- wie auch aus Lehrer:innenperspektive, als Regelbruch empfunden werden. Fremdheit und Irritation markieren in solchen Situationen Schwellenmomente: Übergänge, die sowohl Unsicherheit als auch neue Formen von Orientierung ermöglichen.

Besonders der schulische Außenraum und der ihn umgebende Stadtraum zeigen sich als irritationsfreundliche und produktive Spielflächen. Hier lassen sich bewusst Entsicherungsprozesse anregen: Schüler:innen dürfen und sollen Räume für sich in Anspruch nehmen und Räume im Stadtteil, die sie sonst als nicht signifikant oder gar als negativ erfahren, für sich umdeuten können. Es entsteht eine Art *Reclaiming*[41]*, also ein performativer Zugriff auf Raum als soziale und symbolische Ressource:*

41 Frederico Geller: „Reclaiming Spaces. Introduction", in: *Truth Is Concrete. A Handbook for Artistic Strategies in Real Politics*, hg. v. Florian Malzacher, Berlin: Sternberg Press, 2014, 175–177.

> Diese Art, mit dem Raum umzugehen, verweist auf eine spezifische Form von Tätigkeit (von ‚Handlungsweisen'), auf ‚eine andere Räumlichkeit' (eine „anthropologische" poetische und mythische Erfahrung des Raumes) – und auf eine undurchschaubare und blinde Beweglichkeit der bewohnten Stadt.[42]

Im Sinne de Certeaus ist der Mensch als Parameter grundlegend, um lebendige Räume zu gestalten und daraus zu schöpfen bzw. Orte zu Räumen werden zu lassen. Über die künstlerisch-ästhetischen Prozesse und diverse Realisierungsformen können somit alternative Bildungsräume an und in alternativen Räumen geschaffen werden.

Schluss

Die in den einzelnen Abschnitten diskutierten Arbeiten und Praxen verweisen trotz ihrer je spezifischen Situierung auf ein gemeinsames Moment: Dass ästhetisch-bildende Prozesse eng an Fragen nach den räumlichen Konstellationen geknüpft sind, innerhalb derer die jeweiligen Erfahrungen gemacht werden können. Ob öffentliche Plätze, provisorische Räume oder Peripherien des Institutionellen – Räume eröffnen je spezifische Potenziale für ästhetische Differenzerfahrungen. Dabei zeigt sich, dass mit ‚anderen Räumen' weniger eine ‚absolute' Alterität des Räumlichen gemeint ist, als vielmehr eine je zu spezifizierende Relationalität: Räume können ‚andere' sein in Bezug auf bestehende oder behauptete institutionelle Ordnungen, können aber zugleich in deren Gefüge eingebettet sein und auf diese Weise ebenso ordnungsstabilisierende Effekte entfalten. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, diese Andersheit-in-Relation zukünftig stärker zu fokussieren, um zu vermeiden, in der Rede von ‚anderen' Räumen ein bloß vages gegenkulturelles Moment anzudeuten. An dessen Stelle braucht es machtkritische Raumanalysen.

Dabei ist es gerade die para-institutionelle Verortung einiger der diskutierten Beispiele, die Potenziale eröffnet, um Ordnungen zu irritieren und temporär neu zu konfigurieren. Gerade die stärker provisorischen Räume bieten durch ihre Vorläufigkeit die Möglichkeit, sich von stärker institutionalisierten Räumen und deren Ordnungen abzugrenzen, und auf diese Weise auch alternative Formen von Gemeinschaft, des Mit- und Zusammenseins, anzubahnen. In der Vermittlungspraxis besteht die politische Dimension des Räumlichen darin, zu fragen, wie Zugänge ermöglicht und angepasst werden können, um auf diesem Wege Teilhabe weiter zu denken. Für die Theaterpädagogik ergibt sich daraus, Vermittlungspraxis nicht nur als Tätigkeit ‚in' spezifischen Räumen zu begreifen, sondern selbst als eine Praxis der Verräumlichung: Sie erzeugt Übergänge, markiert Schwellen, eröffnet

42 De Certeau, *Die Kunst des Handelns*, 218, Hervorh. im Orig.

Zwischenräume. Die Anbahnung ‚anderer' Räume ist Teil einer Vermittlungspraxis, die die Bildungspotenziale des Theaters in der Verschränkung des Körper-Leiblichen und Räumlichen verortet.