

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2021

**Grenzen und Möglichkeiten
von biografischen Theaterprojekten
mit Jugendlichen**

Welche Schwellenzustände können bei biografischen Theaterprojekten mit Jugendlichen auftreten und welche Rolle nimmt die Spielleitung bezüglich dieser Schwellenzustände ein?

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vorgelegt von Juliana Bernecker (TP21 Vollzeit)
Eingereicht am 29.07.2022 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhalt

1. Einleitung (Fragestellung, Aufbau der Arbeit).....	1
2. Definition des Begriffes biografisches Theater.....	2
3. Definition des Begriffes Schwellenzustand (Liminalität).....	5
4. Grundvoraussetzungen für biografische Theaterprojekte mit Jugendlichen.....	8
5. Praxisbeispiel Stimmen.....	10
6. Grenzen und Möglichkeiten von biografischen Theaterprojekten mit Jugendlich.....	12
7. Schwellenzustände aus der Perspektive der Jugendlichen.....	17
8. Schwellenzustände aus der Perspektive der befragten Theaterpädagog*innen....	21
9. Analyse und Vergleich der Methodik und Haltung der befragten Theaterpädagog*innen.....	23
10. Fazit.....	28

1. Einleitung (Fragestellung, Aufbau der Arbeit)

„Ästhetische Erfahrung im Theater lässt sich als Schwellenerfahrung beschreiben. Schwellenerfahrung oder auch liminale Erfahrung meint einen Modus der Erfahrung, der zu einer Transformation desjenigen führen kann, der die Erfahrung durchlebt.“¹

Mit anderen Worten besagt diese These: Liminale Räume sind Räume der Veränderung und Innovation. Räume, in denen alles möglich scheint und die sich ständig im Wandel befinden. Der liminale Zustand ist kein fester, sondern ein fluktuierender Schwebезustand, in dem Lernprozesse und Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmenden stattfinden können. In der folgenden Abschlussarbeit wird untersucht, wie sich der Schwellenzustand (Liminalität) nach Victor Turner im Rahmen von Inszenierungen mit biografischen Inhalten zeigt. Diesbezüglich sollen Beispiele aus der Praxis im Rahmen des Spielclubprojektes *Stimmen*, welches ich als Assistenz von Mareike Schneider mit Jugendlichen am Kinder- und Jugendtheater Speyer erarbeitete, hinzugezogen werden. Ausgehend von der These, dass Theaterarbeit stets mit Schwellenzuständen verbunden ist, soll die Frage beleuchtet werden, wie es sich in der biografischen Theaterarbeit mit Jugendlichen bezüglich des Auftretens von Schwellenzuständen verhält. Ich spreche im Folgenden von den unterschiedlichen Erfahrungen der Interviewpartner*innen und untersuche, ob, sie einen gemeinsamen Kern aufweisen. Dennoch möchte ich darauf hinweisen, dass diese individuellen Erfahrungen im Bereich des Speziellen verbleiben (für sich stehen) und somit nicht verallgemeinert werden können.

Der Gedanke, in meiner Abschlussarbeit Schwellenzustände während biografischer Theaterprojekte zu untersuchen, ergibt sich aus meiner aktuellen theaterpädagogischen Praxis am Kinder- und Jugendtheater Speyer. Als Assistenz von der Theaterpädagogin Mareike Schneider durfte ich im Rahmen meines Montagprojektes zwei Stückentwicklungen mit den beiden Spielclubs *Bühnenrausch* (Kinder im Alter von 8 – 12 Jahren) und *Spotlight* (Jugendliche im Alter zwischen 13 - 15 Jahren) begleiten und praktische Erfahrungen in der Anleitung, Organisation und Durchführung von biografischen Theaterprojekten sammeln. Diese Erfahrungen in der theaterpädagogischen Praxis weckten in mir das Interesse am Begriff des Schwellenzustandes von Victor Turner.

In welcher Projektphase treten welche Schwellenzustände auf? Treten die Teilnehmenden bei jeder Probe in einen Schwellenzustand ein, da sie aus ihrem Alltag heraustreten? Bei welchen Übungen oder warum treten Teilnehmende in einen oder in keinen

¹ Fischer Lichte (2003) Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung in Dimensionen ästhetischer Erfahrung, S.139.

Schwelvenzustand ein? Der Schwerpunkt der Arbeit wird sich damit befassen, welche Haltung seitens der anleitenden Theaterpädagog*in gefragt ist, um die Teilnehmenden mit theaterpädagogischen Methoden in Schwelvenzustände hineinführen sowie das Austreten aus diesem Zustand zu begleiten. Zudem ist es mir an dieser Stelle der Abschlussarbeit wichtig zu betonen, dass es kaum Fachliteratur über den Begriff der Liminalität in Verbindung mit biografischen Theaterprojekten mit der Zielgruppe von Jugendlichen gibt. Um herauszufinden, was Schwelvenzustände bei den Teilnehmenden auslösen kann, werde ich mich zudem auf die Praxiserfahrungen aus Interviews mit Theaterpädagog*in Mareike Schneider (MS) und Markus Strobl (MST) beziehen. Zudem durfte ich die beiden Teilnehmenden des Spielclubs Spotlight am Kinder- und Jugendtheater Speyer Patrick Dunn (PD) und Aurelia von Cieminski (AC) bezüglich ihrer Erfahrungen mit Schwelvenzuständen während des Projektes *Stimmen* (Arbeitstitel: Innere Dämonen) befragen. Die Erfahrungen der jugendlichen TN hinsichtlich des biografischen Theaters werden in der Arbeit berücksichtigt. Aus meiner Perspektive als angehende Theaterpädagogin analysiere und kontextualisiere ich diese Aussagen.

Die Interviewpartner*innen werden aus Gründen der vereinfachten Schreibweise mit den Anfangsbuchstaben ihres Vor- und Nachnamens abgekürzt. Von allen Befragten wurde vor Beginn des Gesprächs die Einwilligung eingeholt, dass die erhobenen Daten lediglich im Rahmen der Abschlussarbeit verwendet und nicht veröffentlicht werden dürfen. Aus Gründen der Einfachheit werden Teilnehmende im folgenden Text mit TN abgekürzt. Zudem ist es mir ein Anliegen, mich in meinem Schreibstil an einer gendergerechten Schreibweise zu orientieren. Ich weise darauf hin, dass bei Zitaten aus älterer Fachliteratur, welche die männliche Form verwendet (z.B. der Spielleiter oder der Spieler) weibliche und diverse Geschlechter ebenfalls gemeint sind. Diese bitte ich beim Lesen mitzudenken.

2. Definition des Begriffes biografisches Theater

Im theaterpädagogischen Diskurs wird der Begriff des biografischen Theaters für unterschiedliche Arbeitsweisen verwendet. Eine eindeutige Definition des Begriffes existiert nicht. Im Folgenden möchte ich einen kurzen Überblick geben. Dabei soll dargestellt werden, was der Begriff des biografischen Theaters in meiner Abschlussarbeit bedeutet und von welchem Verständnis die Interviewpartner*innen in ihrer theaterpädagogischen Praxis ausgehen, wenn sie mit Jugendlichen biografisch arbeiten. Anhand der Interviews von MST und MS lassen sich Parallelen in der Methodik zum autobiografischen Theater nach Marcel Cremer, dem belgischen Regisseur und Begründer des AGORA Theaters (seit 1980) erkennen. Die beiden befragten Theaterpädagog*innen wirken mit Laiendarsteller*innen im Jugendalter. Ihnen geht es primär um die persönlichen Interessen und Positionen der TN geht und darum den Jugendlichen ästhetische Mittel an die Hand zu

geben. Das biografische Material der TN ist somit wesentlicher Inhalt der Stückentwicklungen, wie es auch in Marcel Cremers Methode des autobiografischen Theaters der Fall ist.² Theaterpädagoge MST beschreibt sein Verständnis von biografischem Theater während des Interviews am 24.06.22 wie folgt:

„Naja biografisch ist in der Theaterpädagogik fast alles, was man macht, weil man ja anders als bei Profis, doch immer sehr viel eigentlich mit den Teilnehmern*innen herausarbeitet [...]. Aber biografisches Arbeiten fängt bei mir schon an, wenn sich jemand auf der Bühne mit seinem Körper bewegt und ich sehr viel körperlich arbeite zum Beispiel.“³

Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass MST in seiner Arbeit von biografischem Theater spricht, sobald die Jugendlichen die Bühne betreten und dort in eine verhandelnde Position mit sich selbst (Prozess der Selbsterfahrung) gehen können. Zudem beinhalten Aufführungen mit biografischen Inhalten in MST theaterpädagogischer Praxis vorwiegend körperliche Übungen, bei denen die TN untereinander in Kontakt treten können. Seine Form des biografischen Theaters ist nicht unbedingt an die Arbeit mit Texten gebunden, sondern der Fokus liegt bei MST auf der körperlichen Wahrnehmung der TN. Aus seiner mittlerweile zehnjährigen Praxiserfahrung berichtet er im Interview, dass das Theaterspiel eine größere Ausdruckskraft erhält, sobald die TN in ihrem Körper angekommen sind. Dabei ist es seiner Beobachtung nach hinfällig, mit welcher Altersgruppe theaterpädagogisch gearbeitet wird.⁴

„[...] weil der Körper so das Instrument ist, das wir am meisten benutzen auch erstmal neben der Sprache schon auch. Der Körper kann auch nichts verstecken. Ich sehe, wenn Du dich unwohl fühlst. Ich seh wenn du geladen bist, ich seh wenn du nervös bist, ich seh einfach alles. Wenn der Körper eine Durchlässigkeit bekommt, dann kommen die in so einen Flowzustand auch bei diesen körperlichen Übungen rein.“⁵

Bewegungsintensive Übungen, in denen die Wahrnehmung des Körpers im Zentrum der Aufmerksamkeit liegen, sind somit wesentliche Elemente von biografischer Theaterarbeit. Dies wird ebenfalls anhand der Begriffsdefinition von Theaterpädagogin MS ersichtlich, da sie oftmals von Bewegungschoreografien als eines der wesentlichen Bestandteile ihrer Arbeit spricht. Für die Theaterpädagogin MS ist biografisches Theater mit der Entwicklung eines Stückes verbunden. Sie arbeitet mit dem Material aus dem Leben der TN. Dieses kann aus der Vergangenheit stammen, aber auch Zukunftswünsche können für sie Elemente des biografischen Theaters sein.⁶ Im Interview betont MS zudem, dass die TN

² Vgl. Wörterbuch der Theaterpädagogik, autobiografisches Theater <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-autobiographisches-theater/> (Stand 20.07.22).

³ 3.2 Transkript im Anhang MST, S.13.

⁴ Vgl. ebd. MST, S.15.

⁵ Ebd. MST, S.15.

⁶ Vgl. Köhler (2009) Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung, Ein theaterpädagogisches Modell, S.18.

mit ihren Themen im Mittelpunkt stehen und sie sich bei ihren Stückentwicklungen darauf konzentriert, was die Gruppe an Themen einbringt.

„[...] wenn ich sage, ich möchte mit einer Gruppe biografisches Theater machen, dann möchte ich herausfinden, was die Teilnehmenden interessiert und was sie auf die Bühne bringen möchten. Vielleicht ist das auch ein Thema, auf das ich selber gar nicht gekommen wäre.“⁷

Für PD (15 Jahre) ist der Begriff des biografischen Theaters wie in der Definition von MS unmittelbar mit einer Stückentwicklung verbunden. biografische Theaterarbeit ist für ihn, dass man keinen literarischen Text oder eine Stückfassung als Ausgangsmaterial nutzt, sondern anhand des biografischen Materials aus der Gruppe die Szenen entwickelt und diese im nächsten Schritt zu einer Stückfassung verbindet. PD war bereits in vergangenen Schuljahren an einem selbstgeschriebenen Theaterstück mit biografischen Inhalten beteiligt.⁸ An dieser Stelle möchte ich die Formulierung des jugendlichen TNs anführen, da er im Interview seine Auffassung von biografischem Theater konkret benennt.

„Es bedeutet für mich, dass man nicht einen Text hingeklatscht bekommt, den man auswendig lernt, sondern dass man Szenen entwickelt und erst später realisiert, wie die Szenen zusammengeknüpft werden, aber dass man eben eine Szene hat und diese gemeinsam entwickelt und Ideen - verschiedene Ideen mit einbezieht und so dann die Szene entwickelt.“⁹

Ich gehe in dieser Arbeit von einem biografischen Theater aus, bei dem die jugendlichen Darsteller*innen von persönlichen Erfahrungen und Gedanken berichten und nach einem Austausch anhand des biografischen Materials eine Inszenierung vor Publikum zeigen. Im Vergleich zu Inszenierungen mit einem literarischen Ausgangstext ist die Rollenfindung bei Theater mit biografischem Ansatz auf andere Art und Weise strukturiert. Dennoch werden die Rollen gemeinsam mit den TN gefunden und zu Bühnenfiguren entwickelt. Abschließend lässt sich festhalten, dass biografisches Theater die Fähigkeiten und Stärken der TN fördern kann. Die TN können von sich erzählen und für mich als angehende Theaterpädagogin ist es die Aufgabe, die biografischen Inhalte, welche die TN von sich zeigen in Form eines ästhetischen Ergebnisses auf die Bühne zu bringen.¹⁰ Ferner gilt es hier zu sagen, dass biografisches Theater ebenso wie alle anderen theaterpädagogischen Probenprozesse und das Theaterspielen an sich stets einen ritualhaften Charakter aufweisen, was mich zum Begriff des Schwellenzustandes und der Definition dieses Begriffes führt.

⁷ 3.1 Transkript im Anhang MS, S.6.

⁸ Vgl. Transkript im Anhang PD, S.23.

⁹ Ebd. PD, S.21.

¹⁰ Vgl. Wörterbuch der Theaterpädagogik, autobiografisches Theater <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-autobiographisches-theater/> (Stand 20.07.22).

3. Definition des Begriffes Schwellenzustand (Liminalität)

Der Begriff der Schwellenerfahrung wurde seitens des Ethnologen Victor Turner (1920–1983) geprägt und bezieht sich unmittelbar auf den Untersuchungsbereich der Ritualforschung. Es dreht sich in den Auseinandersetzungen dieser Arbeit um die Auffassung nach Victor Turners Ritualforschung. Turner bezieht sich bei seinen Überlegungen zu Liminalität auf Arnold van Genneps Literatur und Verständnis des Begriffes aus dem Jahr 1909.¹¹ In meiner Abschlussarbeit wird der Begriff des Schwellenzustandes nicht als Übergang von der einen Lebensphase zu einer anderen, wie beispielsweise vom Kindesalter zur Pubertät oder von der Pubertät zum Erwachsenenalter verstanden. Es geht nicht um eine Veränderung des Individuums aufgrund eines Umzuges oder einer beruflichen Neuorientierung.

Turners Interesse an Ritualen und sozialen Dramen sowie dem Zusammenhang von Spiel und Theater „galt der Vieldeutigkeit, Unbestimmtheit und Reflexivität“,¹² Mein Interesse bezieht sich ebenfalls auf die Mehrdeutigkeit, welche in Schwellenzuständen entstehen kann. Während eines Schwellenzustandes herrscht eine gewisse Anarchie, da alle bisherigen Normen über Bord geworfen werden können. In diesem Zustand der Unordnung ist ästhetisches Lernen anhand von theaterpädagogischen Methoden möglich. Was ich persönlich an der liminalen Phase spannend finde, ist, dass gesellschaftliche Normen und bisher bestehende Regeln dabei aufgebrochen werden können. Oder, um es mit den Worten von Victor Turner zu sagen:

„[...] weil wir durch das Unordentlich sein etwas lernen wollen.“¹³

Somit lässt sich für das Verständnis des Schwellenzustandes festhalten, dass dieser einen spezifischen Zustand der TN darstellt. Dabei ist es von der Probenatmosphäre, Gruppendynamik sowie der Haltung der theaterpädagogischen Projektleitung abhängig, ob die TN in diesen Zustand eintreten, oder ob sie eine gewisse Schwelle nicht überschreiten und in der ersten Phase ihrer gesellschaftlich sozial geprägten Rolle verbleiben. Turner nennt im Zusammenhang mit der liminalen Phase auch den Begriff der Ambiguität. Ambiguitätstoleranz steht in unmittelbarer Verbindung zu der theaterpädagogischen Praxis und ist bei biografischen Theaterprojekten mit Jugendlichen bedeutsam.¹⁴ Gerade bei biografischen Theaterprojekten geht es um die Stärken und Schwächen der jugendlichen TN. Die Spielleitung hat die Aufgabe, diese positiven und negativen Eigenschaften der

¹¹ Vgl. Fischer Lichte (2003), S.139.

¹² Wörterbuch der Theaterpädagogik, Turner Victor <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-turner-victor/> (Stand 08.07.22).

¹³ Turner (1989), Vom Ritual zum Theater, Der Ernst des menschlichen Spiels, S.41.

¹⁴ Vgl. List (2018), Die Kunst Theater zu lehren – Didaktik für Theater und Darstellendes Spiel <https://angewandte-theaterforschung.de/die-kunst-theater-zu-lehren-didaktik-fuer-theater-und-darstellendes-spiel-neuerscheinung/> (Stand 28.07.22).

Jugendlichen einerseits zu tolerieren und andererseits aktiv in das Projekt miteinzubinden. Die TN sind sobald sie in die Schwellen- und Umwandlungsphase eintreten mit vieldeutigen Selbsterfahrungen, Mehrdeutigkeiten in der Spielerfahrung mit anderen sowie der Bühnenerfahrung konfrontiert. Die TN von biografischen Theaterkonzepten lernen sich selbst und die Gruppe in dieser Phase auf andere Art und Weise, in einer bisher unbekanntem Form kennen.

„Mit anderen Worten, in der Liminalität spielen die Menschen mit den Elementen des Vertrauten und verfremden sie. Und aus den unvorhergesehenen Kombinationen vertrauter Elemente entsteht Neues.“¹⁵

Die TN lernen neue Seiten an sich selbst kennen. Diesbezüglich sind sie mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung innerhalb ihrer Projektgruppe konfrontiert. Gleichzeitig werden die TN herausgefordert, diese veränderte Wahrnehmung und ihnen nicht vertraute Erfahrungen und Meinungen für sich selbst einzuordnen und sich als Individuum innerhalb der Gruppe zu verorten.¹⁶ Es ist essentiell, die erste und dritte Phase zu nennen, um so den Bezug zu der zweiten, der liminalen Phase, um die es in dieser Arbeit geht, besser zu verstehen. Die Phasen, auf welche ich mich hier nach Turner beziehe, werde ich im Folgenden erläutern. Die erste Phase lässt sich als ein alltäglicher, ausgeglichener Zustand beschreiben. Die TN verbleiben zunächst in den Rollen, die sie im alltäglichen Leben innerhalb der Gesellschaft einnehmen. Sie sind in dieser Phase an die gesellschaftlichen Strukturen angepasste sowie sozialisierte Individuen. In der ersten Phase, der sogenannten Trennungsphase, löst sich das Individuum zunächst von seinen Alltagsroutinen sowie dem damit verbundenen Status. Darauf folgt die Schwellen- oder auch Umwandlungsphase, auf die ich mich im weiteren Verlauf der Arbeit konzentrieren werde. Die bisher geltende soziale Ordnung, welche mit Erwartungen der Gesellschaft an das Individuum verbunden ist, kann in der Phase des Schwellenzustandes hinterfragt, anders gedacht und umstrukturiert werden. Dabei lassen die Individuen bisher bekannte soziale und kulturelle Strukturen hinter sich und tauchen in neue kulturelle und soziale Verhältnisse ein.¹⁷

Es ist somit ein Zustand, der künstlerisches Potential freisetzen kann und einen ästhetischen Forschungsprozess auf einer Ebene, die nicht von gesellschaftlichen Normen geprägt ist, ermöglicht. Im Anschluss an die liminale Phase des Schwellenzustandes folgt die letzte Phase, die der Angliederung. Die Angliederungsphase beinhaltet die Rückführung des Individuums in die gesellschaftliche Struktur, nachdem sich in der zweiten Phase etwas verändert hat und neue Erfahrungswerte in die dritte Phase miteinfließen. Turner beschreibt das Eintreten in die Angliederungsphase wie folgt:

¹⁵ Turner (1989), S.40.

¹⁶ Vgl. ebd., S.41.

¹⁷ Vgl. ebd., S.34-35.

„Die dritte Phase [...] umfasst symbolische Phänomene und Handlungen, die die Rückkehr der rituellen Subjekte in die Gesellschaft und zu ihren neuen, relativ stabilen und genau definierten Positionen darstellen.“¹⁸

Dabei steht die dritte Phase in Verbindung mit einer Transformation, die sich in einer veränderten Realitäts- sowie Umweltwahrnehmung des Individuums zeigt. Das Individuum ist zu diesem Zeitpunkt „einen Schritt weiter auf der kulturell vorbestimmten Straße des Lebens“¹⁹. Somit sind die erste und dritte Phase nicht mit den gleichen Merkmalen versehen.

In meiner Arbeit konzentriere ich mich auf das Verständnis des Schwellenzustandes in Verbindung mit theaterpädagogischen Übungen und Ritualen. Dieses Verständnis steht in Verbindung zu Turners Auffassung von theatralen Vorgängen als Rituale und „wichtiges Mittel der interkulturellen Überlieferung gewonnener Erfahrungen.“²⁰ Die moderne Interpretationsweise des Begriffes, dass ein Schwellenzustand aufgrund von Lebensveränderungen wie dem Übergang vom Kindesalter in die Pubertät, von der Pubertät ins Erwachsenenalter oder ein Umbruch aufgrund einer neuen Situation (Wohnortwechsel, berufliche Neuorientierung) wird in dieser Arbeit weniger betrachtet. Allerdings habe ich den Begriff aus Gründen der Vereinfachung und Erklärung für die Interviewpartner*innen oftmals mit Veränderung, Flowzustand, Grenzerfahrung oder Zustand des Dazwischens beschrieben. Zudem gab ich den befragten Personen die Information, dass das Eintreten in einen Schwellenzustand damit verbunden ist, dass sich das Individuum von der sozialen Prägung im Alltag löst. Dabei tritt das Individuum möglichst in einen Raum ein, der unabhängig von der geschlechtsspezifischen Identität, sozialen Herkunft oder von materiellen Besitztümern ist. Der Schwellenzustand ist somit als ein Übergangsritual zu betrachten. Während der Befragung habe ich den Begriff für alle Interviewpartner*innen in kurz definiert und erklärt.

¹⁸ Turner (1989), S.35.

¹⁹ Ebd., S.35.

²⁰ Wörterbuch der Theaterpädagogik, Turner Victor <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-turner-victor/> (Stand 08.07.22).

4. Grundvoraussetzungen für die biografische Theaterarbeit mit Jugendlichen

Zu Beginn eines biografischen Projektes mit dem Ziel einer Aufführung sollte sich die Spielleitung im gemeinsamen Austausch mit der Gruppe einen Überblick über die Wünsche der Gruppe verschaffen. Noch bevor die themenspezifische Materialsammlung mit den TN beginnt, sind die folgenden Fragen zentral:

- ✓ Was soll in unserem Stück vorkommen?
- ✓ Was soll in unserem Stück nicht vorkommen?

Während des Prozesses ist es sinnvoll, die TN immer wieder rückblickend an diese Fragen und die dazu gesammelten Meinungen und Äußerungen aus der Gruppe zu erinnern. Auch wenn diese Fragen auf den ersten Blick simpel wirken, sind sie in der Vorbereitungsphase des Projektes ausschlaggebend, um dem biografischen Projekt eine schriftlich festgehaltene Orientierung zu geben. Denn gerade bei Stückentwicklungen, in denen es keinen literarischen Ausgangstext gibt, an welchem sich Spielleitung und TN entlang hageln können, muss die Spielleitung umso mehr für Orientierung und Struktur innerhalb des Probenprozesses sorgen. Dies bedeutet, den TN immer wieder den Arbeitsstand der Stückentwicklung vor Augen zu führen, damit sie Sicherheit verspüren und sich somit auf den künstlerischen Gestaltungsprozess einlassen und konzentrieren können.

Zudem sollte mit den Jugendlichen auf Augenhöhe gearbeitet werden, was bedeutet, dass die Spielleitung die TN nicht verbessern oder sie mittels pädagogischer Methoden erziehen möchte, sondern deren Ideen ernst nimmt und diese in die künstlerische Gestaltung der Inszenierung einarbeitet.²¹ Jugendliche bringen ein enormes künstlerisches Potenzial mit, bestehend aus spontanem und ehrlichem Verhalten und wir können von ihnen nach dem Prinzip des lebenslangen Lernens als Spielleitung ebenfalls vieles dazu lernen.²² Maïke Plath beschreibt diese Grundvoraussetzung für biografische Theaterarbeit mit Jugendlichen mit folgenden Worten:

„Wenn wir wollen, dass unsere Schüler/innen im Gespräch zuhören und niemanden unterbrechen, dann sollten wir ihnen vorher tausendmal ernsthaft und interessiert zugehört haben. Wenn wir wollen, dass sie respektvoll miteinander umgehen und sich gegenseitig ernst nehmen, dann sollten wir ihnen vorher tausendmal deutlich Respekt entgegengebracht haben.“²³

²¹ Diese Äußerungen stehen in enger Verbindung zum Begriff der theaterpädagogischen Haltung, wobei ich auf diesen in Kapitel 9 detaillierter eingehen werden.

²² Vgl. Plath (2014), Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen, Praxisnah neue Perspektiven entwickeln, S.38 -40.

²³ Plath (2009), Biografisches Theater in der Schule, Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe, S.41- 42.

So formuliert Maïke Plath mit dem Wort Respekt die grundlegende Wertschätzung, welche theaterpädagogisches Wirken mit biografischem Material überhaupt erst möglich macht. Diesen gegenseitigen Respekt spricht AC im Interview ebenfalls an. Die 16-jährige TN des Projektes *Stimmen* verbalisierte die Grundvoraussetzung für die Theaterarbeit mit biografischem Material, so:

„Ich glaube, dass man sich innerhalb von der Gruppe halt ziemlich - sehr vertraut und dass auch keiner irgendwie etwas Blödes dazu sagt oder dann so voll so ... mir fällt das Wort nicht ein so voll judgemental ist, sondern dass jeder das so akzeptiert dann.“²⁴

Obwohl sich alle befragten Interviewpartner*innen inhaltlich einig waren, was ihrer Meinung nach die Grundvoraussetzungen für biografische Theaterprojekte sind, so formulierten sie diese mit verschiedenen Worten. Theaterpädagoge MST, den ich stellvertretend für die Abteilung des Jungen Theaters Heidelberg interviewen durfte, stellte seine Ansicht über die Grundvoraussetzungen für biografische Theaterarbeit wie folgt dar

„[...] man macht das mit ner Gruppe, die Vertrauen gewonnen hat, wo eine Dynamik da ist, die das zulässt wenn die Rahmenbedingungen klar sind, das ist so ein blödes Wort Safespace [...] Es muss ja auch gar nicht sein, dass alles schön und happy ist, aber einfach, dass eine Grundannahme ein Vertrauen da ist, dass man diese biografischen Momente von sich teilt mit anderen.“²⁵

Zentral ist in dieser Aussage das Wort Vertrauen gefallen, was sich auch in der Antwort von Theaterpädagogin MS wiederfindet. Zudem nennt sie die Freude am Theater Spielen an sich, die Offenheit der TN etwas von sich mitzuteilen und mitzugeben, einen geschützten Raum sowie neben Vertrauen, die Wertschätzung seitens der TN aber auch seitens der Spielleitung. Insgesamt lassen sich diese von MS genannten Elemente unter dem Oberbegriff einer guten Arbeitsatmosphäre zusammenfassen.²⁶ Abschließend soll zu den Grundvoraussetzungen für biografische Theaterarbeit mit Jugendlichen gesagt sein, dass die theaterpädagogische Haltung der Spielleitung ein wesentlicher Punkt dieser sogenannten Grundvoraussetzungen darstellt.

²⁴ 3.3 Transkript im Anhang AC, S.21.

²⁵ 3.2 Transkript im Anhang MST, S.13.

²⁶ Vgl. 3.1 Transkript im Anhang MS, S.6.

5. Praxisbeispiel Stimmen

Ich selbst durfte die Erfahrung eines respektvollen Umgangs im Rahmen des Spielclubs Spotlight mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren machen. Im Folgenden der Ankündigungstext zu der performativen Aufführung *Stimmen*.



In unserem Inneren wird hin und wieder eine kritische Stimme wach, die uns – mal lauter, mal leiser, mal schneller, mal langsamer – verfolgt. In ihrer bewegungsintensiven Performance *Stimmen* erforschen die sieben Spieler*innen des Spielclubs Spotlight anhand von mehrsprachigen Songtexten Wesen und Macht Innerer Dämonen und gehen der Frage nach, was Freiheit für sie bedeutet.

Ich hatte in meiner Rolle als assistierende Theaterpädagogin die Aufgabe, mich in den Spielclub zu integrieren und dort eine Vertrauensbasis zu den TN aufzubauen. Dieses Vertrauen entwickelte sich auf natürlichem Wege, da ich regelmäßig bei den Proben dabei war. Die Proben hatten bereits begonnen, als ich am Montag, den 15.11.2021 die Gruppe erstmals kennenlernen durfte. Da mich MS aktiv in die Gruppe integrierte und mich dabei unterstützte, eine Vertrauensbasis zu den TN aufzubauen, gelang es im Vergleich zum Spielclub Bühnenrauch (Kindern im Alter von 8-12 Jahren) fast reibungslos, als neues Mitglied auf Spielleitungsebene in die Stückentwicklung einzusteigen. Obwohl für das Gelingen eines biografischen Theaterkonzeptes mit zwei Spielleitungen und einer Verortung des Projektes im Kinder- und Jugendtheater Speyer die optimalen Bedingungen existierten, so zeigte die Praxis, dass im Projektverlauf stets ungeahnte Herausforderungen auftraten, die es zu bewältigen galt.

Wir waren auf dem besten Weg mit unserer Stückentwicklung *Stimmen*. Man könnte sagen, wir waren in einem „Flowzustand“, denn die TN waren hoch motiviert und somit auch wir als Spielleitung. Die Gruppendynamik war fantastisch, die Jugendlichen nahmen den partizipativen Ansatz unserer Arbeit an und bestärkten sich gegenseitig und unterstützten uns bei der gemeinsamen Stückentwicklung. Störungen traten kaum auf und Widerstände wurden aufgegriffen und in die künstlerische Arbeit integriert, indem die TN eigene Texte zu ihrem selbst gewählten Thema „Innere Dämonen“ schrieben. MS spielte mir als

Assistentin die Bälle nur so zu und wir waren und sind einfach ein starkes Team, das auf Augenhöhe miteinander arbeitet. Ich durfte mich während des gesamten Projektes mit meinen Ideen einbringen, die Warm-ups anleiten, Mareike bei Proben vertreten und dabei wertvolle theaterpädagogische Praxiserfahrung sammeln. Die jugendlichen TN waren zuverlässig und hoch motiviert in das Projekt Stimmen involviert und brachten sich in der gesamten Stückentwicklung hinsichtlich der Erarbeitung von Szenen, des dramaturgischen Bogens, der Technik, bei Zusatzproben am Wochenende sowie bei der Gestaltung des Kostümbildes ein. Einflüsse von außen können einen in sich stimmigen Probenprozess ins Wanken bringen. Ein bereits stabilisierter Flowzustand als stellvertretender Schwellenzustand kann dadurch zerstört werden.

Das Kinder- und Jugendtheater startete im März ein 80er- Jahre Musicalprojekt, was zu einem Konkurrenzprojekt für unseren Spielclub Spotlight wurde. Das Theater legte die Aufführungstermine des Musicals auf den Zeitpunkt des Delta Festivals „Laut Leuchten“ am Jungen NTM. Wir waren in einen ästhetischen Forschungsprozess eingetaucht und durch mehrere Schwellenzustände hindurch in einer intensiven Probenphase mit Szenenentwicklungen und viel Bewegung angelangt. Zwei der enorm motivierten TN wurden beim Casting für das Musical ausgewählt und waren ab diesem Zeitpunkt unter dem Entscheidungsdruck, unsere Gruppe zu verlassen und am Musical teilzunehmen oder weiterhin Teil der Gruppe zu bleiben.

Diese Veränderung brachte eine enorme Unruhe in die gesamte Gruppendynamik und versetzte dem Projekt ein retardierendes Moment aus Zweifeln und Unsicherheit. Doch es gab eine Lösung, die beiden TN trotzdem weiterhin Mitglieder in der Gruppe sein zu lassen und ihnen die Möglichkeit des „Mitspielens“ zu geben. So drehten wir mit den beiden „abgeworbenen“ Jugendlichen Karoline und David im Rahmen der jeweils vierstündigen Wochenendproben mehrere Videos, die als weiteres inszenatorisches Mittel in die Aufführung integriert wurden. Die Videos wurden als zusätzliche Ebene bei Bewegungschoreografien auf einer großen Leinwand im Hintergrund der Bühne gezeigt. Eine sehr positive Erfahrung war, dass Karoline und David, obwohl sie beim Auftritt nicht dabei sein konnten, regelmäßig zu den Proben kamen und uns als „Testpublikum“ bei der Szenenentwicklung unterstützten und sich aktiv mit ihren Ideen und Beobachtungen in die Proben einbrachten.

6. Grenzen und Möglichkeiten von biografischen Theaterprojekten mit Jugendlichen

Norma Köhler betont in ihrem Buch „Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung“, dass biografische Theaterprojekte insbesondere die Selbstreflexion der darstellenden TN anregen können. Sie argumentiert, dass mittels der Identitätsveränderung der TN sowie fluktuierenden Realitätswahrnehmung anhand der Verkörperung einer fiktiven Rolle die Selbstreflexion der TN befeuert wird.²⁷ Diese These kann anhand der Aussagen der Jugendlichen des biografischen Theaterprojektes *Stimmen* bestätigt werden.

Doch bei der Planung und Durchführung von biografischen Theaterprojekten mit Jugendlichen gilt es nicht primär einen Schwellenzustand herbeizuführen und die TN anhand diesem zu öffnen und sie danach wieder aus einem Schwellenzustand herauszugleiten. An dieser Stelle ist es sinnvoll, die biografische Theaterarbeit vom Begriff der Therapie abzugrenzen. Was unterscheidet die beiden Bereiche Therapie und biografisches Theater voneinander und wie kann eine klare Abgrenzung vollzogen werden? Da sowohl die Theaterpädagogik als auch die Theatertherapie oftmals mit ähnlichen Methoden arbeiten, jedoch ein anderes Ziel verfolgen, möchte ich an dieser Stelle die Unterschiede nennen. Auch biografische Theaterprojekte sind in ihrem Kern als therapeutisch anzusehen, da die TN in den Übungen intensive Erfahrungen machen, wie beispielsweise Blickkontakte, die Veränderungen herbeiführen können. Dennoch hat die Disziplin der Theaterpädagogik im Vergleich zu den Bereichen Dramatherapie, Theatertherapie und dem Psychodrama nicht Heilung, sondern Selbsterfahrung als primäres Ziel. Zudem nennt Maïke Plath folgenden Fokus der theaterpädagogischen Zielsetzung:

„Das Ziel ist ein ästhetischer Bildungsprozess, durch den die anderen positiven ‘Nebeneffekte’ überhaupt erst ausgelöst werden.“²⁸

Diesbezüglich verdeutlicht MST seine Rolle als Theaterpädagoge bei biografischen Projekten, indem er sich klar von den TN abgrenzt. Sobald es eine Grenzüberschreitung gibt, die in den therapeutischen Bereich fallen würde, so eröffnet MST diesen therapeutischen Raum nicht. Dieses Vorgehen seinerseits, welches er anhand eines Beispiels mit einer TN verdeutlichte, der es während der Probe nicht gut ging, zeigt, dass MST in seiner biografischen Theaterarbeit klare Grenzen setzt, ohne sein Vorgehen als Grenzen zu bezeichnen.²⁹

²⁷ Vgl. Köhler (2009), S.126.

²⁸ Plath (2009), S.38.

²⁹ Vgl. 3.2 Transkript im Anhang MST, S.16-17.

„Also ich fang das nicht auf. Ich sag einfach ist in Ordnung, brauchst du was? Sie meinte ne ist alles gut. Es mir gerade nur zu viel und ich sag es in Ordnung, wir sehen uns nächste Woche wieder. Ich möchte das glaube ich nicht aufbrechen oder dem nen Raum geben, der zu viel Raum einnimmt [...].“³⁰

Somit hat MST sein Ziel der Stückentwicklung klar vor Augen und verfolgt dieses während des Probens. Wenn es TN nicht gut geht, fragt MST diese, ob sie etwas von ihm brauchen und wenn sie sagen, Nein, alles ok, dann ist sein nächster Handlungsschritt folgender:

„Bist du ok? Brauchst du was? Nein, okay dann kannst du gerne gehen, wenn du magst so- Also ich versuche das nicht aufzumachen dieses Fass.“³¹

Mir ist es wichtig, diese eindeutig formulierte Handlungsoption zwischen Grenzen und Möglichkeiten am erzählten Fallbeispiel von MST Praxiserfahrungen aufzuzeigen. MST setzt in seiner Praxis klare Grenzen bezüglich seiner Vorgehensweise entscheidet er sich gezielt zwischen den Möglichkeiten und Grenzen von biografischem Theater. Sein Handeln funktioniert nach theaterpädagogischen Maßstäben und unterscheidet sich somit eindeutig vom therapeutischen Bereich. Zudem berichtet MST im Interview, was er persönlich aus seiner Perspektive als Theaterpädagoge nicht erreichen möchte, wenn er biografisch arbeitet:

„Ich find biografisches Theater immer dann ein bisschen schwierig oder hab auch selber schon Erfahrungen damit gemacht, wenn man so voll auf die eigenen deepesten Storys von den Leuten geht. Für mich braucht es das oft gar nicht.“³²

Hier zeigt sich deutlich seine Abgrenzung zu einer theatertherapeutischen Arbeitsweise, da MST kein ausschließliches Interesse an tiefreichenden, vielleicht auch psychisch komplexen Themen, mitbringt. Er setzt seinen Fokus im Gegenteil auf die körperliche Bühnenarbeit. Dabei gibt es in seinen Proben keine festen Regeln, die befolgt werden müssen, sondern es geht darum, dass jede Person anhand eines abgesteckten Möglichkeitsrahmens in eine körperliche Selbsterfahrung eintauchen kann.

„[...] es gibt eine Art Bewegungstool, das wir entwickeln und das machen alle, aber alle machen' s unterschiedlich. Ich habe jetzt zum Beispiel jemanden in meiner Gruppe, der sitzt im Rollstuhl, der natürlich viele Dinge nicht so machen kann, wie die anderen das machen, aber er übersetzt sie für sich auf seinem Körper, was auch seine Biographie ist auf der Bühne.“³³

Zudem betonte MST, dass sein Fokus nicht auf der Inszenierung von einzelnen biografischen Schicksalen auf der Bühne liegt. Im Gegensatz zu Einzelschicksalen findet er es als Theaterpädagoge spannender, verschiedene biografische Eindrücke von allen TN zu einem bestimmten Thema nebeneinander auf die Bühne zu bringen.³⁴

³⁰ 3.2 Transkript im Anhang MST, S.16.

³¹ Ebd. MST, S.17.

³² Ebd. MST, S.12.

³³ Ebd. MST, S.13.

³⁴ Vgl. ebd., S.13-14.

„Ich bin tatsächlich nicht so sehr interessiert an...das klingt so gemein... Ich bin nicht so sehr interessiert an so Personal Kram. Es ist alles persönlich, aber ich bin nicht so interessiert an deinen Erfahrungen, die nur persönlich dich betreffen.“³⁵

In diesem Zusammenhang bezeichnet MST seine biografischen Projekte als eine sehr politische Form des Theaters. Dabei interessieren ihn zum Beispiel die Haltungen der gesamten Gruppe zum Thema Diskriminierung. Er entwickelt diese Haltungen der gesamten Gruppe über die Arbeit mit dem Körper. Dabei legt er den Fokus auf das Erfahren von Gefühlszuständen mittels der Körperarbeit und weniger anhand von Methoden des Szenischen Schreibens.³⁶

Zurück zu der theoretischen Ausgangslage dieser Arbeit. Auch wenn Victor Turner sich in seinem Werk „Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels“ auf Sutton Smiths Auffassung bezieht, so gilt es folgendes Zitat aus zwei Perspektiven zu betrachten:

„Was mich an Sutton-Smiths Formulierungen am meisten interessiert, ist, daß er in liminalen [...] Situationen den Rahmen, innerhalb dessen neue Modelle, Symbole, Paradigmen usw. entstehen, gleichsam das Samenbeet kultureller Kreativität sieht. Diese neuen Symbole und Konstruktionen wirken dann auf die zentralen wirtschaftlichen und politisch- rechtlichen Bereiche zurück, versehen sie mit Zielen, Ambitionen, Antrieben, Strukturmodellen und raison d'être.“³⁷

Dieses Zitat zeigt auf, dass die Quellen von biografischen Theaterprojekten mit den Potenzialen von neuartigen oder ungewohnten Erfahrungswerten, welche sich aus den Schwellenzuständen ergeben, verbunden sind. Die Schwellenzustände sind eine Grundvoraussetzung für biografische Theaterprojekte mit Jugendlichen und in diesen liegt kreatives Vermögen. Somit kann der erste Satz dieses Zitates aus meiner theaterpädagogischen Perspektive bestätigt werden. Dennoch gilt es zu beachten, dass wir als Theaterpädagog*innen in erster Linie nicht vom Gedanken ausgehen, dass die Erfahrung von Schwellenzuständen der Jugendlichen unmittelbare Auswirkungen auf das Verhalten in den Bereichen außerhalb des Probenraumes haben.³⁸

Als Theaterpädagog*innen diagnostizieren wir nicht, sondern wir arbeiten mit dem, was bei uns im Probenraum ist und stattfindet. Das bedeutet, dass wir mit dem Sichtbaren arbeiten. Wir dringen nicht in das Innerste der TN ein. Ich nehme keinen Einfluss auf die konkreten Probleme der TN. Vielleicht tauchen die TN in eine liminale Phase ein und es entsteht eine Veränderung im Sinne von Selbsterfahrung bei den TN, aber dies kann seitens der theaterpädagogischen Projektleitung nicht aktiv beeinflusst werden. Dennoch sollte die Möglichkeit der Veränderung in der Arbeit berücksichtigt werden³⁹ Um diesen Rahmen von

³⁵ Transkript im Anhang MST, S.18.

³⁶ Vgl. ebd., S.18.

³⁷ Turner (1989), S.41.

³⁸ Vgl. Meyer Jörg, Theorie der Theaterpädagogik B Kurs, Protokoll, 10.06.2022.

³⁹ Vgl. ebd.

biografischen Theaterprojekten zu definieren braucht es Grenzen. Nach der Ansicht von MS liegen die Grenzen bei jeder Person an einer anderen Stelle. Somit kann man ihrer Meinung nach die Grenzen zum Beginn eines Projektes nicht klar abstecken. Stattdessen sollten diese immer wieder neu ausgehandelt werden, womit sich die gesamte Gruppe wohlfühlt und mit welchen Absprachen und welchem Vorgehen alle Beteiligten einverstanden sind. Im aktuellen Spielclub behandelt sie das von den Jugendlichen gewählte Thema Innere Dämonen. Dabei ging es thematisch oft sehr tief, auch in Bereiche, die die eigene Psyche betreffen.⁴⁰ Diesbezüglich macht MS ihren Standpunkt deutlich:

„dass auch da die Grenzen ganz unterschiedlich liegen können und ich glaube man muss das dann auch thematisieren und darüber sprechen, damit sich alle wohlfühlen und immer noch geschützt fühlen.“⁴¹

MSTs Reaktion auf die Frage nach Grenzen in seiner biografischen Theaterpraxis ist mit einer großen Offenheit verbunden. Er betont, dass er noch nie eine extreme Grenzerfahrung in seiner theaterpädagogischen Praxis erlebt habe. MST definiert seine theaterpädagogische Arbeit eher über das Erschaffen von Möglichkeitsräumen, indem er sagt:

„[...] ich halte das wirklich sehr offen.“⁴²

Dabei ist sein methodisches Vorgehen allerdings ausschlaggebend, denn er bietet seinen TN während des Probenverlaufes viele Möglichkeiten der Selbsterfahrung und lässt ihnen die Freiheit, das von sich zu zeigen, was ihnen lieb ist.

„Das heißt Du musst Dich nicht hinstellen und einen total tiefen persönlichen Monolog darüber abhalten, was Deine Erfahrungen mit Machtmissbrauch sind, sondern wir können zusammen bei den Proben herausfinden, wie wir das in eine künstlerische Form packen können.“⁴³

Beispielsweise berichtet er von einer Probe, bei welcher er zum Thema Identität gearbeitet hat und den TN die Aufgabe stellte, sich eine Sache auszusuchen, die sie besonders schön oder einzigartig an sich finden. Dies konnte alles Mögliche sein. Eine Erinnerung, eine Geschichte oder ein Körperteil. Nachdem die TN dazu einen Text verfasst, ein Video gedreht sowie mit ihrem Körper ästhetisch geforscht hatten, zeigte sich die Gruppe ihre Ergebnisse. Die TN hatten dann die Auswahl, welches der drei erstellten Elemente sie bei einer Bühnenperformance präsentieren wollten. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass es sich bei MSTs theaterpädagogischen Praxis mit biografischem Material eher um das Eröffnen von Möglichkeiten statt um das Schaffen von Grenzen in den Proben dreht.

⁴⁰ Vgl. 3.1 Transkript im Anhang MS, S.6.

⁴¹ Ebd., S.6.

⁴² 3.2 Transkript im Anhang MST, S.14.

⁴³ Ebd., S.13.

„Es heißt ja nicht, dass man das, was man teilt so auch auf die Bühne packen muss. Das sind erstmal so Möglichkeiten mit biographischem Material zu arbeiten und das zu verfremden oder zu stilisieren. Das finde ich eher reizvoller auch tatsächlich als man stellt sich hin und plaudert aus über sich.“

Um den Handlungsspielraum zwischen Grenzen und Möglichkeiten bei biografischen Theaterprojekten mit Jugendlichen in MSTs Vorgehensweise mit einem zentralen Satz seines Interviews abzuschließen:

„Deswegen gar nicht unbedingt Grenzen“.⁴⁴

Somit haben weder MS noch MST von Grenzerfahrungen im Interview berichtet. MST distanziert sich vom Wort Grenzen und erzählt von den Möglichkeiten, die er in seiner Arbeit eröffnet. Beispielweise nennt MST die Möglichkeit, dass bei einem selbstverfassten biografischen Text das Motto „Kleine Lügen tun nicht weh“ als Vorgehensweise genutzt werden darf. Wahrheiten dürfen auch aufpoliert werden, indem sie verschönert oder vergrößert dargestellt werden. Kleine Details, die nicht der Realität entsprechen müssen, können erfunden und hinzugefügt werden. Hier greift die künstlerische Freiheit, denn niemand kann nachprüfen, was die wirkliche oder die vollständige Wahrheit ist. Um diese von MST genannten Möglichkeiten in der biografischen Theaterpraxis mit Jugendlichen mit einem Satz zusammenzufassen:

„Also man darf auch frei sein, seine Biografie zu gestalten.“⁴⁵

Zuletzt möchte ich darauf eingehen, das nicht nur biographische Theaterarbeit, sondern theaterpädagogische Arbeit allgemein in einen Schwellenzustand führen kann. Die Grundlagen sind hierbei in jeder theaterpädagogischen Methode identisch. Hierfür möchte ich an dieser Stelle auf Bernd Ruping und seinen Text über Darstellende Kommunikation eingehen. Nach Rupings Verständnis von Darstellender Kommunikation bringen Individuen eine gewisse Lexik als eine Ansammlung von Möglichkeiten der Körpersprache und Ausdrucksweisen (Gestik, Mimik und Haltung, die von erlernten Konventionen geprägt sind) mit in die Proben. Diese ihnen bekannte Lexik nutzen die TN, um zu kommunizieren. Die Art und Weise, wie die Lexik eingesetzt wird, bezeichnet Ruping als Grammatik. Lexik und Grammatik vereinen sich im Begriff des Habitus (Norbert Elias, Pierre Bourdieu). Somit sind die TN mit ihren Verhaltensweisen auf der Bühne bereits biografisch. Nun ist es meine Aufgabe als Theaterpädagogin den TN Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen sie alltäglich bekannte Umgangsformen „verlernen“ und ablegen können. Zudem ist es Teil des theaterpädagogischen Prozesses, die Lexik und Grammatik der Jugendlichen zu

⁴⁴ 3.2 Transkript im Anhang MST, S.14.

⁴⁵ Ebd. MST, S.13.

erforschen. Wenn die TN ihre Alltagsroutinen und Verhaltensweisen erkennen und sich dieser bewusst werden, sind sie im Optimalfall bereit, Veränderungen einzugehen.⁴⁶ Diese Bereitschaft zur Veränderung ergibt sich daraus, dass wir uns auf der Bühne im Bereich des Darstellenden Spiels bewegen und nicht privat sind. Diese Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Lexik und Grammatik ist ein wesentlicher Bestandteil des Schwellenzustandes bei biografischen Theaterprojekten. Um dieses Einverständnis bei den TN zu schaffen, ist es die Aufgabe der/des leitenden Theaterpädagog*in die Regeln des Alltags auszuhebeln. In einem wertearmen Probenraum kann somit aus der Biografie der Jugendlichen etwas Neues entstehen und im weiteren Schritt inszeniert werden.

7. Schwellenzustände aus der Perspektive der jugendlichen TN

Während des Interviews befragte ich Patrick und Aurelia, ob sie im Rahmen des biografischen Theaterprojektes *Stimmen*, individuelle Flowzustände oder Schwellenzustände erfahren konnten und wenn ja, woran sich diese zeigten. Beide TN hatten einen Zugang zu der Thematik und berichteten von ihren persönlichen Erfahrungen. Obwohl ich mich in dieser Arbeit ursprünglich auf Schwellenzustände innerhalb des Probenraumes konzentrieren wollte, gingen die Aussagen der befragten Personen auch in eine andere Richtung. Das Interview zeigt, dass Schwellenzustände über den Probenraum hinaus auftreten können und sich anhand von Alltagsveränderungen bei den Jugendlichen zeigen. Im Interview berichtet PD davon, dass sich bestimmte Bewegungen aus den Proben in seinen Schulalltag übertragen haben, wobei er die gesellschaftliche Position hinsichtlich „andersartigem“ Verhalten kritisch reflektiert. Auf die Frage: „Was war für Dich ein Schwellenzustand, ein Zustand des Flows oder eine Grenzerfahrung, ein Zustand des Dazwischen während des biografischen Theaterprojektes *Stimmen*?“ berichtete PD von einer persönlichen Schwellenerfahrung, die in seinen Alltag hineinwirkte.

„[...] aber als ich angefangen habe, in der Schule zackige Bewegungen zu machen, so auf dem Schulhof, dann ist mir aufgefallen, okay, ich hab das so tiefer verinnerlicht und bin grad so in dem Zustand, wo ich mir denke: Was heißt des und warum ist es in der Gesellschaft so, dass das unterdrückt wird?“⁴⁷

Diese Aussage zeigt, dass er sich selbst in seinem Verhalten und Denken genau beobachtet und reflektiert sowie eine Verbindung zwischen der theaterpädagogischen Arbeit und seinem Verhalten im Alltag sieht. Zudem zeigt sich anhand dieser Feststellung Folgendes: Schwellenzustände in einem Projekt mit biografischen Inhalten haben das Potenzial, das gesellschaftskritische Denken der Beteiligten anzuregen. Diese kritische

⁴⁶ Vgl. Wörterbuch der Theaterpädagogik, Darstellende Kommunikation <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-darstellende-kommunikation/> (Stand 25.07.22).

⁴⁷ 3.3 Transkript im Anhang PD, S.23.

Haltung kann aufgrund von Selbsterfahrungen während der Proben entstehen. Zudem zeigt sich an PDs Erzählung eine Verbindung zu den theoretischen Gedanken von Isabel Dorn. Sie nennt in ihrem Text „Theaterpädagogische Arbeitshaltung - Eine Choreografie im Wechselspiel zwischen vier Positionen“ Folgendes:

„Position 2 – kritischer Gegenwartsbezug: Die Bereitschaft, sich kritisch mit der Gegenwart zu beschäftigen, bestehende Normen und Machtverhältnisse zu hinterfragen, um Frei- und Möglichkeitsräume für neue Erfahrungen zu kreieren.“⁴⁸

Obwohl es bei diesem Zitat um eine Position bezüglich der Arbeitshaltung von anleitenden Theaterpädagog*innen dreht, so möchte ich diese in der Theorie geforderte Haltung für theaterpädagogische Projekte mit der gesellschaftskritischen Haltung, die sich im Interview von PD zeigt, verbinden. Denn wenn man dieses Zitat mit PDs Erzählungen vergleicht, wird deutlich, dass MS die Fähigkeit der Gesellschaftskritik verinnerlicht hat und diese Haltung während des Projektes *Stimmen* an ihre TN weitergeben konnte. Während der Probenzeit im Theater konnte PD für sich keine Schwellenzustände feststellen, da die kreativ künstlerische Auseinandersetzung mit biografischem Material seiner Meinung nach einen selbstverständlichen Vorgang im theatralen Raum darstellt.⁴⁹ Als Grundvoraussetzung für das Eintreten in Schwellenzustände nennen AC und PC eine produktive Arbeitsatmosphäre, die sich anhand von Akzeptanz, Vertrauen und einer Gruppe, die stark zusammengewachsen ist, zeigt. Da Flowzustände in enger Verbindung zu Schwellenzuständen stehen, finde ich es spannend, dass beide Interviewpartner*innen von Momenten des Flows berichteten:

„Bei unserer vorletzten Szene mit den Freiheitsfragen und dem Song so, also da hatte ich so gar keine Hemmungen, da war auch einmal der Leiter unseres Theaters da und das war mir egal, was der gedacht hat. Ich habe einfach weitergemacht und ja, da war ich im Flow so, da habe ich nicht mehr aufs Publikum geachtet, sondern einfach das gemacht, was mir zu den Fragen eingefallen ist und das würde ich als Flow bezeichnen.“⁵⁰

Vergleicht man diese Aussage von PD mit dem Kapitel „Theaterspielen als Schwellenerfahrung“ in Band 1 der Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, so lässt sich hier eine weitere Verbindung von der Theorie des Schwellenzustandes zu den Praxiserfahrungen der Jugendlichen herstellen. Da die folgende Formulierung die Verbindung von theaterpädagogischen Prozessen und dem Begriff des Schwellenzustandes so konkret beschreibt, möchte ich es an dieser Stelle direkt zitieren.

⁴⁸ Dorn (2020), Theaterpädagogische Arbeitshaltung – eine Choreographie im Wechselspiel zwischen vier Positionen, S.24.

⁴⁹ Vgl. 3.3 Transkript im Anhang PD, S.23.

⁵⁰ Ebd. PD, S.23.

„Der angeleitete und vorbereitete Stillstand, die subjektive Entleerung, äußert sich in der Erfassung und Besetzung des Spielraumes. Der Spieler tritt aus dem evolutiv definierten Kontext der Situation heraus, verlässt die engen Grenzen seiner selbstbestimmten Subjektidentität und wird gegenwärtig – nicht für bestimmte Zeichen oder Reize, sondern nach allen Seiten und gleichgültig gegenüber den Wertigkeiten der Alltagsbedeutungen, die sein Umfeld aufweist.“⁵¹

Das Erleben von Flowmomenten war laut Aurelias Erzählung möglich, da sie sich in den Proben zum Song Coraline von Maneskin frei bewegen konnte und sie in ihrem Alltag „so was sonst nicht macht und das ist dann ganz anders“.⁵² Dabei wird sichtbar, dass biografische Theaterprojekte anhand von theaterpädagogischen Methoden das Eintreten in Schwellenzustände ermöglichen können. Im Optimalfall wird seitens der Spielleitung ein wertearmer Raum geschaffen, der den TN ermöglicht, aus den Routinen des Alltags auszubrechen. AC berichtete zudem, dass sie individuelle Schwellenzustände erfahren konnte und beschrieb diese beobachtete Selbsterfahrung wie folgt:

„Ich glaube, ich hatte das eher, wenn wir so manche Übungen gemacht haben. Dann war ich währenddessen so voll da drin, aber dann hab ich so irgendwas gemacht und dann kam ich so voll daraus und hab's nicht mehr hingekriegt für so 10 - 15 Sekunden. Und dann ging es auf einmal wieder.“⁵³

Im Vergleich zu ACs Äußerungen geht PDs Erzählung während des Interviews über einzelnen Übungen sowie den Rahmen des Probenraumes hinaus.

„Ich glaube eigentlich, das ganze Stück war bei uns son Schwellenzustand [...]“.⁵⁴

Diese Aussage, dass das ganze Stück aus PDs Perspektive einen Schwellenzustand darstelle, beinhaltet ein weit gefasstes Verständnis des Begriffes Schwellenzustand. Anhand des folgenden Zitates möchte ich die Verbindung des Schwellenzustandes mit der Theaterpädagogik aufzeigen. Die Verkörperung von verschiedenen Rollen, wie in diesem Beispiel die Verkörperung eines inneren Dämons, bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, aus ihrer Komfortzone herauszutreten.

„weil man in diesem Modus, ist, man ist konzentriert, und man will die Rolle verkörpern, [...] und ich glaube wir waren alle in so einem Schwellenzustand und haben so gemerkt das ist gar nicht so einfach ein Stück zu machen über innere Dämonen, weil es ein ernstes Thema ist und weil es in unseren Köpfen ist und das dann auf die Bühne zu bringen ist dann ein Anspruch, den wir gemeistert haben und dadurch glaube ich auch was dazu gelernt haben.“⁵⁵

⁵¹ Wiese (2006) Theaterspielen als Schwelenerfahrung in Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit, S.277.

⁵² 3.3 Transkript im Anhang AC, S.23.

⁵³ Ebd. AC, S.23.

⁵⁴ Ebd. PD, S.24.

⁵⁵ 3.3 Transkript im Anhang PD, S.25.

Indem die TN während des Probens in unterschiedliche Rollen schlüpfen, können sie Ihren Rang und Status im Alltag, ihre materiellen Besitztümer sowie ihr Geschlecht ablegen. Dadurch eröffnet sich der Spielraum in eine Schwellenerfahrung einzutauchen. Im Theater und dem damit verbundenen Verkörpern einer Rolle können die TN ihre bisherigen Konventionen hinter sich lassen. Zudem berichtet AC von der Erfahrung eines Schwellenzustandes der gesamten Gruppe. Das vollständige im Jetzt agieren und die Konzentration der TN auf die Übung bezeichnet AC als Schwellenzustand.

„Bei der Zip Zap Boing Übung waren alle immer voll dabei und so richtig drauf konzentriert und nur da in dem Moment, weil irgendwie niemand dann wollte, dass es schief läuft oder jemand nen Fehler macht.“⁵⁶

Anhand dieser Übung, die lediglich funktioniert, wenn die TN aufeinander reagieren und sich auf die Impulse der gesamten Gruppe konzentrieren, lassen sich Merkmale der Schwellenphase und somit die Verbindung von Liminalität und Theaterpädagogik erkennen. Mittels Interaktion werden die Grenzen zwischen den TN mit dieser Übung aufgehoben. Anhand des Erlebens von Gemeinschaft ergibt sich die Möglichkeit in eine Schwellenerfahrung einzutauchen. Aus diesem Grund zeigt sich hier, dass theaterpädagogische Übungen oftmals Ziele beinhalten, die zu den Elementen einer Schwellenerfahrung zählen.⁵⁷ Auch wenn es durchaus ein Kritikpunkt der qualitativen Wirkungsforschung ist, dass bei Jugendlichen die Fähigkeit zur Selbstreflexion noch nicht vollständig gegeben ist, so finde ich die Aussagen des Interviews mit AC und PD dennoch beeindruckend. Denn obwohl sich die beiden TN im Alter mit 15 und 16 Jahren noch in der Pubertät befinden, so können sie sich bereits umfangreich reflektieren. Beim mehrmaligen Lesen des Interviews mit den jugendlichen TN des Spielclubs Spotlight ist es auffällig, wie reflektiert die beiden sich selbst und das Gesamtprojekt in Worte fassen und beide Befragten ihre individuellen Erfahrungen aus der Metaebene in einen Gesamtkontext einordnen können.⁵⁸

⁵⁶ Ebd. AC, S.24.

⁵⁷ Vgl. Fischer Lichte (2003), S.140.

⁵⁸ Vgl. 3.3 Transkript im Anhang AC PD, S.25.

8. Schwellenzustände aus der Perspektive der befragten Theaterpädagog*innen

„Ästhetische Erfahrung im Theater lässt sich als Schwellenerfahrung beschreiben. Schwellenerfahrung oder auch liminale Erfahrung meint einen Modus der Erfahrung, der zu einer Transformation desjenigen führen kann, der die Erfahrung durchlebt.“⁵⁹

Während der Interviews war es die Aufgabe der befragten Theaterpädagog*innen zu diesem Zitat von Erika Fischer Lichte aus ihrem Artikel „Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung“ Stellung zu beziehen. Diesbezüglich lässt sich beobachten, dass beide Interviewpartner*innen dieser These zustimmten. MST und MS wählten das Wort unterstreichen, um sich auszudrücken, wobei MST konkret sagt:

„Das unterstreich ich. Das unterschreibe ich.“⁶⁰

MS wählte zwar den selbigen Ausdruck: „Das würde ich unterstreichen“⁶¹, positionierte sich allerdings mit ihrer darauffolgenden Argumentation deutlich. Sie argumentierte, dass sie nicht mit dem Ansatz in eine Probe gehe, die TN in Schwellenzustände versetzen zu wollen. Es ist im Gegenteil ihr Ziel als Theaterpädagogin zu einem bestimmten Thema zu arbeiten, dazu Szenen zu entwickeln, um somit ein bestimmtes Stück zu entwickeln.

MS macht mit der Darlegung ihrer Vorgehensweise klar, dass es nicht ihr Ansatz ist, Schwellenzustände zu forcieren, sondern dass sich Schwellenzustände ergeben können, aber nicht müssen. Aus ihrer Perspektive beschreibt MS die Grundvoraussetzungen für das Eintreten in einen Schwellenzustand mit den folgenden Komponenten: Ein Gefühl von Sicherheit muss da sein sowie das Interesse am Thema seitens der TN. Es hat eine gewisse Zeit gedauert, dass sich die Gruppe findet und sich auf einem Level (auf Augenhöhe) begegnet. Auffällig ist hierbei, dass die von MS genannten Grundvoraussetzungen für das Eintreten in einen Schwellenzustand Parallelen zu den ihrerseits angeführten Voraussetzungen für biografische Theaterprojekte beinhalten. MSTs Ansicht ist, dass Schwellenzustände, die während Improvisationen auftreten, mit der Gruppe in Verabredungen übersetzt werden sollten. Diese Verabredungen können von den Jugendlichen umgesetzt werden, sie sind dazu allerdings nicht verpflichtet. Somit wandelt MST die auftretenden Schwellenzustände nach dem Prinzip der Freiwilligkeit in Bewegungsparameter (Bühnenregeln) für die szenische Gestaltung um. Bei MSTs Interview ist es spannend zu beobachten, dass er aus seiner theaterpädagogischen Perspektive zu Beginn auf das moderne Verständnis des Schwellenzustandes eingegangen ist. Bei der ersten Frage: „Wie begleitest Du die jugendlichen TN im Rahmen von biografischen Theaterprojekten in Schwellenzustände hinein?“ ist es für MST kaum

⁵⁹ Fischer Lichte (2003), S.139.

⁶⁰ 3.2 Transkript im Anhang MST, S.20.

⁶¹ Ebd. MS, S. 11.

möglich gewesen, eine Verbindung von seiner Praxis zu diesem theoretischen Begriff herstellen.

„Sie befinden sich ja bei mir nicht in einem Schwellenzustand. Den Schwellenzustand, den denke ich jetzt gerade wie so eine Transition. Von einer Situation in die nächste. Von einem Teil ihres Lebensabschnitts zum nächsten, wo man sich von dem einen löst, in dem anderen noch nicht angekommen ist und dazwischen hängt oder?“⁶²

Nachdem er diese Nachfrage stellte und wir uns nochmal über mein Begriffsverständnis, dass auf Turners Ansicht im Rückblick auf Arnold van Gennep beruht, austauschten, war es für MST greifbarer, worauf ich hinauswollte. Allerdings ist die Formulierung des Begriffes Flowzustand für MST verständlicher, da er diesen sofort mit positiven Praxiserfahrungen verknüpfen kann. MST geht daraufhin auf die Beobachtungen seiner TN während des Probenprozesses ein.⁶³

„So da wird es dann für mich interessant von außen zu gucken – Wenn du die so ganz langen Flächen improvisieren lässt. Ah krass was machst du plötzlich mit deinem Körper, was du sonst nicht gemacht hättest, so nach einer Stunde kommt man dann an diesen Moment. Und ich sehe Bewegungsmaterial, das ich spannend finde und nehme mir das raus und speicher mir was ab vlt. für was das wir daraus machen später. Ich glaub der Flow ist dann eher im Tun an sich drin, wenn man die laufen lässt.“⁶⁴

Beide befragten Theaterpädagog*innen gliederten den Begriff des Schwellenzustandes in positive und negative Schwellenzustände. MST spricht dabei von Lust und Unlusterfahrungen bei seinen TN. Diese Lust- und Unlusterfahrungen sind davon anhängig, was von außen als ästhetische Vorschläge von ihm und der Gruppe an die TN auf der Bühne hergetragen werden.⁶⁵ Zentrale Aussage von MS bezüglich des Schwellenzustandes ist, dass sie von Proben berichtet, bei denen TN Dinge berichten, von denen sie in einem anderen Kontext nicht erzählen würden. Sie erzählt von einem konkreten Beispiel aus der Probe, als eine ihrer TN einen sehr persönlichen Monolog zum Thema psychische Gesundheit und innere Dämonen verfasst hat.

„[...] ich glaube, sie hat ihn in diesem Projekt verfasst, weil´s thematisch passte und weil sie sich auch sicher gefühlt hat, das zu teilen. Und ich sehe da eben für mich diesen Schwellenzustand, weil ich glaube, dass das eben dieser Ausnahmezustand ist, den man in so nem theaterpädagogischen Projekt dann hat, dass man Dinge teilt, die man sonst so nicht teilen würde [...].“⁶⁶

Themen wie beispielsweise psychische Gesundheit sind noch immer gesellschaftlich stigmatisiert. Bei MS geht es viel darum, diese gesellschaftlichen Grenzen auszuloten.

⁶² 3.2 Transkript im Anhang MST, S.15.

⁶³ Vgl. ebd. MST, S.15.

⁶⁴ Ebd. MST, S.15.

⁶⁵ Vgl. ebd. MST, S.20.

⁶⁶ Ebd., MS, S.7.

Diesbezüglich sieht sie auch Gefahren, wenn TN in Schwellenzustände geraten. Deshalb betont sie vielfach im Interview, dass es für sie bei den Proben bedeutend ist, dass die TN sich sicher und wohlfühlen. Wenn ein Schwellenzustand negativ ist, dann hat das Pädagogische in diesem Moment Vorrang.

Somit lässt sich anhand des Interviews erkennen, dass biografische Theaterprojekte das Potenzial haben, Schwellenzustände bei den TN auszulösen, darin jedoch eine gewisse Gefahr besteht. Diese Gefahr, dass die Schwellenzustände zu viel Raum bei den TN einnehmen, begegnet MS in ihren Proben aktiv mit Reflexionen. Dieser Punkt bringt mich zum nächsten Kapitel, indem es um die Haltung und Methodik der Theaterpädagog*innen hinsichtlich von Schwellenzuständen geht. Der Schwellenzustand ist trotz der Gefahr ein wünschenswerter Zustand. Ich kann als Theaterpädagogin in den Schwellenzustand insbesondere dann hineinführen, wenn ich ihn über das gemeinsame Ziel der Aufführung für die Gruppe erschaffe. Erst dann bewegen sich die TN aus der Komfortzone heraus.

9. Analyse und Vergleich der Methodik und Haltung der befragten Theaterpädagog*innen

Betrachtet man den Begriff des Schwellenzustandes hinsichtlich der ästhetischen Erfahrung innerhalb von biografischen Theaterprojekten, so lässt sich festhalten, dass die Rolle und Haltung der anleitenden Theaterpädagog*in auf mehreren Ebenen ausschlaggebend ist. Zunächst möchte ich den Begriff der Haltung näher beleuchten, da dieser unmittelbar mit dem Berufsbild und Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen verbunden ist.

„Eine Haltung ist eine konzeptionell begründete Zielvorstellung über die eigene Rolle in einem spezifischen Setting (z.B. theaterpädagogisches Projekt). Sie definiert die Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die reflektierten Werte.“⁶⁷

Mit anderen Worten bedeutet Haltung somit Folgendes: Als Leitung eines biografischen Theaterprojektes geht es nicht nur darum, künstlerische oder pädagogische Kompetenzen zu besitzen, sondern innerhalb eines Handlungsrahmens die Orientierung zu behalten, um in den Proben auf unterschiedliche Situationen angemessen zu reagieren. Ich brauche eine klare Haltung. Dabei gibt es verschiedene Handlungsoptionen, bei welchen die persönlichen Werte und Erfahrungen der Theaterpädagog*in ausschlaggebend sind. Bei der Auswahl und konkreten Umsetzung von diesen Handlungsoptionen wirkt sich die Haltung der Spielleitung auf die TN und somit auf das Projekt aus.⁶⁸ Dabei wird die Fähigkeit des intuitiven Vorgehens, was bedeutet, dass die Spielleitung sensible auf die Bedürfnisse der Gruppe sowie einzelner einzugehen, ohne dabei die Agenda des Probens aus den

⁶⁷ Anklam (2018), Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik, Szenisch – systemisch: eine Frage der Haltung, S.26.

⁶⁸ Vgl. ebd., S.26.

Augen zu verlieren, bedeutend.⁶⁹ Auch wenn es umfangreiche Literatur zur Haltung in der Theaterpädagogik gibt, so ist die Frage nach meiner persönlichen Haltung als Theaterpädagogin essenziell und verändert sich je nach der Lebensphase und den theaterpädagogischen Praxiserfahrungen. Die Frage nach der Haltung wird mich somit auch in Zukunft weiterhin beschäftigen. Zudem gilt es, nicht den Fokus sowie die Selbstreflexion zu verlieren, denn:

„Entscheidend ist, zu erkennen, dass die eigene Position nicht neutral, sondern subjektiv, geprägt durch spezifische Privilegierungen und eingebunden in gesellschaftliche Kontexte und (Werte-)Systeme, ist.“⁷⁰

Was darf ich und was darf ich nicht als Spielleitung? Die eigene Position innerhalb der Gruppe als Spielleitung bringt eine Vormachtstellung mit sich, die es stets zu reflektieren gilt. Denn als Forschende Spielleitung bin ich immer auch ein Teil des Forschungsgegenstandes und beeinflusse diesen. Hierbei kann transparentes Verhalten gegenüber der Gruppe ein Schlüssel sein kann.⁷¹ Das steht immer in Verbindung zum didaktischen Bezugsrahmen. In erster Linie ist es das Ziel, einen Erfahrungsraum für die jugendlichen TN bereit zu stellen, in dem sie sich selbst im Rahmen des Theater Spielens ausprobieren können.⁷² Dies bedeutet, dass bereits die Strukturierung der Probeneinheit mit einem schrittweisen Vorgehen vom Beginn des Warm-ups über das Arbeiten am Thema mit einer abschließenden Reflexion des erlebten Prozesses die Tür zum Eintreten in Schwellenzustände eröffnen kann.

Gerade während eines theaterpädagogischen Projektes, welches mit biografischen Texten, Erfahrungen, Gegenständen und persönlicher Musik der TN arbeitet, treten die TN im Rahmen der Selbsterfahrung in eine liminale Phase ein. Nicht nur die ästhetischen Ansprüche aus dem mit den TN generiertem Arbeitsmaterial eine Bühnenfassung zu entwerfen, sondern auch die pädagogischen Kompetenzen die TN bei diesem Prozess unterstützend zu begleiten, stellen die theaterpädagogische Projektleitung vor mehrere Herausforderungen. In diesem Falle sind regelmäßige Reflexionsrunden mit den TN der Schlüssel, um den künstlerischen und pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden. Denn nur, wenn eine stabile Vertrauensbasis zwischen den TN und der leitenden Theaterpädagog*in existiert, kann das Projekt gelingen und im Optimalfall mit einer Präsentation vor Publikum abgeschlossen werden. Zudem ist im besonders sensiblen Bereich der theaterpädagogischen Arbeit mit biografischem Material der TN Fingerspitzengefühl im Sinne einer professionellen, klar strukturierten sowie sensiblen

⁶⁹ Vgl. Dorn (2020), S.22.

⁷⁰ Vgl. ebd., S.24.

⁷¹ Vgl. ebd., S.25.

⁷² Vgl. Meyer Jörg, Theorie der Theaterpädagogik B Kurs, Protokoll, 10.06.2022.

Umgangsweise mit den Bedürfnissen der TN erforderlich.⁷³ Somit sollte nachdem beispielsweise bei einer Open Mic Runde oder Einheit des szenischen Schreibens Texte entstanden sind, ganz deutlich der Unterscheid zwischen privat und persönlich mit den TN besprochen werden. Bei allen Regeln und Herausforderungen und Kriterien der theaterpädagogischen Haltung möchte ich abschließend den wichtigsten Punkt nennen:

„Eine offene, forschende und experimentierfreudige Haltung, geprägt durch die Bereitschaft, die eigene Position-das eigene Deuten und Handeln- zu hinterfragen und sich verunsichern zu lassen. Mut zum Risiko!“⁷⁴

Geht man davon aus, dass sich ein biografisches Theaterprojekt mit Jugendlichen mit den drei Phasen des Modells des Schwellenzustandes beschreiben lässt und jede*r der TN einen zeitlich individuellen Rahmen von der ersten bis zur dritten Phase durchläuft, so wirft das weitere Beobachtungsaufgaben für die Spielleitung auf.

„Arnold van Gennep hat gezeigt, dass bei unterschiedlichen Übergängen die drei Phasen seines Schemas, was die zeitliche Dauer und den Grad der Ausgestaltung betrifft, stark variieren.“⁷⁵

MS berichtet im Interview von Reflexion als wesentlichem Bestandteil ihrer Methodik, um TN während Proben aus Schwellenzuständen herauszuführen.

„Ich glaube, ich würde sagen Reflexionen sind das dann bei mir ganz viel. Also, dass man darüber spricht, wie man sich jetzt auch gefühlt hat, gerade in der Situation. Also ich nehm ja auch immer gerne jemanden raus, so dass die Person dann guckt, wie die Wirkung ist und ich glaube über diese Reflexionsebene kommt man ja raus aus diesem Schwellenzustand. Da kommt man wieder bisschen in den alltäglichen Zustand [...].“⁷⁶

Ferner könnte sich MS nicht vorstellen, eine Probe mit der Präsentation von erarbeiteten Szenen zu beenden, ohne mit ihrer Gruppe darüber gesprochen zu haben. Das wäre bei ihren Proben nicht denkbar. Ich finde diesen Punkt wichtig, da sie ihre TN, falls sie in der Szenenpräsentation in Schwellenzustände geraten, auffängt und mithilfe von Reflexionen (Austausch) wieder in den Alltag zurückholt. In diesem alltäglichen Zustand sollen die TN nach MS Ansicht auch offen und ehrlich sagen können, wie sie bestimmte Probensituationen sehen und wahrnehmen.

Ich möchte nun die drei Phasen der Liminalität auf eine theaterpädagogische Einheit im Rahmen von biografischen Theaterprojekten mit einer jugendlichen Zielgruppe anwenden. Denn sowohl die Trennungs- als auch die Schwellenphase sowie die Angliederungsphase finden sich in der methodischen Probenplanung wieder. Trotz aller Ambiguität in den

⁷³ Vgl. Dorn (2020), S.22.

⁷⁴ Dorn (2020), S.25.

⁷⁵ Turner (1989), S.36.

⁷⁶ Transkript im Anhang MS, S.9.

Interviews erkenne ich ein Muster hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Schwellenzustand und dem methodischen Vorgehen in einer Probeneinheit.

In der ersten Einheit der Probe liegt der Fokus auf dem Körper. Mittels eines Warm-ups und körperlichen Übungen, wie beispielsweise einem Raumlaf, ist es unser Ziel, die TN aus dem Alltag abzuholen und ihre Konzentration auf das Hier und Jetzt im Probenraum zu lenken. Mittels spezifischer Körperarbeit liegt die Intention zu diesem Zeitpunkt darin einen Flowzustand bei den TN zu erreichen. Diesen Flowzustand gilt es als erstes Etappenziel der Probe einzuordnen (Bewegungsschulung und Abholen aus dem Alltag) Dieser Flowzustand dient im weiteren Verlauf der Probe als mögliche Grundlage für das Eintreten in Schwellenzustände.

In der nächsten Stufe geht es um den Geist der TN. Dies bedeutet, dass auf der Metaebene unser Ziel das Verlassen der Komfortzone sowie die Auseinandersetzung mit den bewussten und unbewussten Verhaltensmustern ist. Die Aufhebung von Strukturen und Grenzen bzw. eine Verlagerung der Schwelle. Das ästhetische Ziel ist in diesem zweiten Schritt der Probe Generierung von biografischem Material. Wenn der methodische Aufbau sinnvoll gestaltet ist dann kann im nächsten Schritt eine erweiterte Komfortzone mit weniger bzw. weiter entfernten Schwellenzuständen erreicht werden. Ein Flowzustand stellt sich schneller ein, wenn der Aufbau kleinschrittig unterteilt ist und der Schwellenzustand bei der Probenplanung unterbewusst mitgedacht wird. Indem wir als Spielleitung niederschwellig anfangen, die Intensität sowie Anforderungen an unserer TN kleinschrittig steigern können wir das Eintreten in Schwellenzustände ermöglichen. Vom Warm up, über die intensive Probenphase im zweiten Schritt bis hin zu einer Gruppenreflexion am Ende.⁷⁷

Anhand dieses methodisch dargestellten Aufbaus von Proben (Dreiklang) während biografischen Theaterprojekten, zeigt sich, dass wir bei all unserer Neugierde an den TN und unserem ästhetischen Forschungsgeist intentional den Probenprozess gezielt dahingehend steuern, den TN Möglichkeitsräume (in denen sie Schwellenzustände erfahren können) zu eröffnen. Der methodische Aufbau von theaterpädagogischen Probeneinheiten weist eindeutige Bezüge zum Begriff des Schwellenzustandes auf. Die Didaktik entwickelt sich immer im Hier und Jetzt im Ausprobieren. Ein Abgleich zwischen Theorie (Schwellenzustand) und Praxis (biografisches Theaterprojekt) gestaltet sich nicht einfach. Vielleicht brauchen wir im Grunde den Leitsatz, dass wir immer mit einer erhöhten

⁷⁷ Diese Vorgehensweise mit einem niederschweligen Einstieg lässt sich beispielsweise auch bei der Struktur eines Boxtrainings erkennen. Ein zeitintensives Erwärmen von Körper und Psyche ist entscheidend, um sich bei der Partnerarbeit und den im späteren Trainingsverlauf folgenden größeren Belastungsanforderungen nicht zu verletzen.

Aufmerksamkeit durch unsere theaterpädagogische Praxis gehen. Die Mehrdeutigkeit des Phänomens von Schwellenzuständen sollte in der Praxis nicht vergessen werden.

Ebenfalls gilt es als Theaterpädagog*in insbesondere bei der Arbeit mit autobiografischem Material die folgende Grundregel zu beachten: „Ich kann meine TN nicht ändern, was ich ändern kann, ist meine Haltung gegenüber meinen TN“. Diese Annahme ist entscheidend für die gesamte Planung und Durchführung eines biografischen Theaterprojektes. Maike Plath beschreibt die Auswirkung der Haltung auf die TN wie folgt:

„Denn wir können uns sicher sein, dass sich diese innere Haltung auf unsere Körpersprache auswirkt. [...] Was wir denken, wirkt sich auf unser Verhalten aus, ob wir es wollen oder nicht. Dies wiederum hat Konsequenzen für den gesamten Verlauf des Unterrichtsprozesses, denn es wirkt sich direkt auf das Verhalten der Jugendlichen aus. Diese spüren unsere Haltung.“⁷⁸

Auch MST teilt im Interview mit, welche Haltung er im Umgang mit biografischem Material vertritt und betont, dass es wichtig ist den TN ihren Freiraum zu lassen und sie zu nichts zu drängen. Er berichtet folgendes hinsichtlich seiner methodischen Vorgehensweise, wie er die jugendlichen TN in Schwellenzustände hineinzuführen versucht:

„Wenn der Körper eine Durchlässigkeit bekommt, dann kommen die in so einen Flowzustand auch bei diesen körperlichen Übungen rein. Wo man nicht mehr nachdenkt, ok, was machen wir gerade, weil alle sind verschwitzt und haben das Gehirn ausgeschaltet und alle sind in diesen Abfolgen von Bewegungsmustern, von Aufgaben von körperlicher Aktivität erstmal drin.“⁷⁹

Somit ist seine theaterpädagogische Methode, um Schwellenzustände bei den TN zu erreichen eine sehr körperliche Arbeit, die zu Beginn jeder Probeneinheit ein körperintensives Warm-up von mindestens einer Stunde umfasst. Bei Improvisationen über einen längeren Zeitraum wird es dann für MST spannend von außen zu schauen, ob er in den Bewegungen der TN künstlerisches Material für die Aufführung entdecken und weiterverwenden kann. Ferner fällt es auf, dass MST in seiner Rolle als erfahrener Theaterpädagoge in einem Alter von über 30 im Vergleich zu den Jugendlichen AC und PC einen ähnlichen Sprachgebrauch verwendet. Dies äußert sich während der Interviews in Form von Anglizismen wie beispielsweise *judgmental*, *suprised*, *Safespace* oder *Personal Kram*. Wie komplex theaterpädagogische Prozesse sind und wie herausfordernd es ist, diese in Worte zu fassen, wird anhand der Ausdrucksweise von MST sichtbar, da er insgesamt 73-mal das Wort irgendwie während des Interviews verwendet. Theaterpädagogin MS nutzte in ihrer Sprache keine Anglizismen. Dennoch sind inhaltlich viele Überschneidungen mit MST und den befragten Jugendlichen erkennbar.

⁷⁸ Plath (2009), S.33.

⁷⁹ 3.2 Transkript im Anhang MST, S.15.

10. Fazit

Ich selbst bin durch meinen wissenschaftlichen Hintergrund geprägt. Dies bedeutet, dass ich während meiner Arbeit versucht habe eine Eindeutigkeit des Begriffes Schwellenzustand zu finden. Jedoch beobachtete ich während des Prozesses, den Begriff Schwellenzustand auf die theaterpädagogische Praxis anzuwenden, dass ich einer permanenten Ambiguität gegenüberstehe. Wir gehen vermeintlich davon aus, dass wenn wir einen Begriff für etwas gefunden haben, wir damit ambivalente Erfahrungen und Beobachtungen beseitigt haben. Bei genauerer Betrachtung bemerken wir allerdings, dass wenn wir zu einem bestimmten Begriff wie hier dem Schwellenzustand forschen, die Ambiguität immer noch vorhanden ist. Auf der Metaebene strebe und suche ich als Verfasserin aufgrund meines wissenschaftlichen Hintergrundes nach Eindeutigkeit. Ich bin mir dessen bewusst, dass in der theaterpädagogischen Praxis bezüglich des Themas Schwellenzustand vieles nicht eindeutig ist und die persönlichen Meinungen und Erfahrungsberichte in den Interviews gar nicht eindeutig sein können. Auf kognitiver Ebene weiß ich, dass die Ambiguität existiert. Allerdings sobald sie mir in der Theaterpädagogik begegnet, bin ich überrascht und es entstehen viele Fragen.⁸⁰

Während meiner Auseinandersetzung mit den Schwellenzuständen innerhalb von biografischen Theaterprojekten mit Jugendlichen stelle ich fest: Die Verbindung der Theorie von Victor Turner mit der theaterpädagogischen und Praxis ist herausfordernd. Auch wenn ich mir dessen bewusst bin, dass drei qualitativ durchgeführte Interviews nicht repräsentativ sind, so kann ich doch einige Erkenntnisse und Thesen, die ich während meines Forschungsprozesses entdeckte, benennen. In der Vorbereitungsphase treten Schwellenzustände eher weniger auf, da die Gruppe sich in diesem Zeitraum erst finden muss und das gegenseitige Vertrauen erst nach und nach beginnt zu wachsen.

Meine theaterpädagogische Arbeit orientiert sich am spezifischen didaktischen Bezugsrahmen. Dieser ergibt sich aus den Auftraggeber*innen, der Institution sowie anhand der Wünsche und Ideen der TN (Was soll in unserem Stück vorkommen und was nicht?). Somit bilde ich die Schnittstelle zwischen der Institution als äußerem Rahmen und den TN im inneren des Projektes. Dabei geht es in erster Linie um die Interessen, Meinungen und Ideen meiner TN, die ich in ein ästhetisches Produkt übersetze. Zudem gilt es die Schwellenzustände, in welche die TN während einer einzelnen Probeneinheit eintreten können, zu berücksichtigen und mittels Reflexionen diese zu erkennen. Dennoch sollte es nicht das primäre Ziel meiner Arbeit sein, die Jugendlichen in Schwellenzustände

⁸⁰ Vgl. Weintz (2007), Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit, S. 337.

zu versetzen. Im Gegenteil: Die Schwellenzustände sollte ich stets beobachten und hinsichtlich meiner weiteren Vorgehensweise bedenken, jedoch in meiner Arbeit nicht als Ziel forcieren. Die Gruppe befindet sich über den Verlauf eines biografischen Theaterprojektes in unterschiedlichen Schwellenzuständen. Jede*r einzelne*r der TN taucht unabhängig von der Gruppendynamik in verschiedene Schwellenzustände ein und verlässt diese. Die Schwellenzustände treten zu verschiedenen Zeitpunkten auf und sind unabhängig von der Dauer des Projektes. Hier gilt es meiner Meinung nach festzuhalten, dass ich als Theaterpädagogin bei der Probenplanung und Durchführung eines biografischen Theaterkonzeptes die Schwellenzustände stets im Hinterkopf behalten sollte, um echogestaltend mit den TN arbeiten zu können. Zudem hilft mir das Bewusstsein über mögliche Schwellenzustände die einzelnen Übungen methodisch auf die Fähigkeiten und Zustände der TN sowie dem gemeinsamen Ziel der Aufführung anpassen zu können.

Die befragten Akteur*innen konnten einen Zugang zum Begriff des Schwellenzustandes und meinem Verständnis desselben finden. Sie berichteten umfangreich von ihren individuellen Erfahrungen mit Schwellenzuständen im Rahmen von biografischer Theaterarbeit in einem theaterpädagogischen Kontext. Insbesondere das zweite Interview mit den jugendlichen TN bestätigte mich, meinen Gedankengängen und meiner Faszination für Schwellenzustände in der theaterpädagogischen Praxis weiterhin zu verfolgen. Diesbezüglich ist ein erster Schritt mit dieser Arbeit getan, da dieser Prozess mit meiner Abschlussarbeit nicht beendet ist, sondern im Sinne des lebenslangen Lernens und meinem Berufseinstieg als Theaterpädagogin erst am Anfang steht. Somit ist es mein Ziel auch zukünftig an der Verbindung von theoretischer Ritualforschung und theaterpädagogischer Praxis zu forschen. Was die Durchführung der Interviews anbelangt, so konnte ich beobachten, dass MS und die Jugendlichen des Spielclubs Spotlight tiefere Einblicke in Ihre persönlichen Erfahrungen gaben. Die Befragten aus Speyer erzählten ausführlicher über ihre individuellen Meinungen. Das liegt daran, dass ich mit ihnen im Vergleich zu MST bereits eine Vertrauensbasis während der gemeinsamen Probenzeit aufbauen konnte. Rückblickend fällt mir auf, dass ich während des Interviews leider auch Suggestivfragen gestellt, sowie meine neutrale Haltung als fragenstellende Interviewleitung verlassen habe, indem ich positive Bewertungen äußerte. Dennoch bin ich mir bezüglich der persönlichen Thematik von Schwellenzuständen nicht sicher, ob beispielsweise die Jugendlichen so ausführlich und intim erzählt hätten, wenn wir uns nicht bereits aus den Proben auf einer gleichberechtigten Ebene gekannt hätten. In diesem Sinne möchte ich die Arbeit mit der bereits genannten Erkenntnis abschließen: In Schwellenzuständen liegt ein großes Potential für Jugendlichen, aus dem Zustand des Chaotischen zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Gleichzeitig bergen Schwellenzustände auch eine gewisse Gefahr des

Kontrollverlustes. Diesem Kontrollverlust gilt es mittels regelmäßiger Reflexionen entgegenzuwirken. In meiner Rolle als anleitende Theaterpädagogin bin ich mir über das Auftreten von Schwellenzuständen im Rahmen von biografischen Theaterprojekten bewusst. Ich versuche diese in meinem methodischen Vorgehen nicht zu forcieren. Während meiner Arbeit mit biografischem Material entwickle ich ein Gespür für positive und negative Schwellenzustände, in welche einzelne TN oder die gesamte Gruppe eintauchen können.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.



Heidelberg, 28.07.2022

Juliana Bernecker