



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

MASTERTHESE
zur Erlangung des akademischen Grades
„Master of Arts“, MA

Hochschullehrgang mit Masterabschluss
„Theaterpädagogik – Lernen durch Darstellen“

Haltung(en) annehmen!?
Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen in einer
zeitgenössischen Theaterpädagogik

vorgelegt von BA Daniel Floss

Betreuung: Mag. Armin Staffler
Zweitgutachterin: Dr.ⁱⁿ Sigrid Meßner

Matrikelnummer: 0821781

Wortanzahl: 26056 Wörter

Linz, am 07.Juni 2022

Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit thematisiert das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik, in dem auf die Frage eingegangen wird, was eine professionelle Haltung auszeichnet. Der Haltungsbegriff wird definiert, verschiedene Zugangsweisen dargelegt und historisch über das Lehrstück nach Brecht und die ästhetische Bildung hergeleitet. In der Theorie des *Dazwischen* nach *Ulrike Hentschel* (2010) wird Haltung verortet und um eine performative Sichtweise ergänzt, die den Blick auf gesellschaftspolitische Verhältnisse und Handlungen lenkt. Anschließend wird, in Bezug zu kritischer und theaterwissenschaftlicher Theorie, eine Definition von zeitgenössischer Theaterpädagogik vorgenommen. Das Beschreiben von unterschiedlichen Methoden und Haltungen mündet in der Erläuterung von didaktischen theaterpädagogischen Haltungen.

Für die empirische Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Ansatz und das leitfadengestützte Expert*inneninterview gewählt. Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Gläser und Laudel* (2004) ausgewertet. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, welche Eigenschaften eine professionelle Haltung auszeichnen, sowie die Schwierigkeit eine bindende Definition einer theaterpädagogischen Haltung festzulegen. Die Schaffung von Räumen zur Diskussion und Reflexion von Haltung, sowohl in der Ausbildung als auch in der theaterpädagogischen Praxis, ist dafür erforderlich.

Abstract

This research paper deals with the self-image of theater pedagogues in contemporary theater pedagogy by addressing the question of what characterizes a professional attitude. In order to do so, the concept of attitude is defined and different approaches are exemplified and historicized via Brecht's *Lehrstück* as well as aesthetic education. By locating attitude in *Ulrike Hentschel's* (2010) theory of the *in-between* and expanding it with a performative perspective, focus is given to socio-political conditions and actions. Subsequently, contemporary theater pedagogy is defined in relation to critical theory as well as theater theory. Finally, didactic theater pedagogical attitudes are illustrated via the description of distinct methods and attitudes.

A qualitative approach and guideline-based expert interviews comprise the empirical answer to the research question. The interviews were analyzed following *Gläser and Laudel's* (2004) qualitative content analysis. Besides providing information as to which characteristics describe a professional attitude, the results also illustrate the difficulty of establishing a fixed definition of a theater pedagogical attitude. It is shown that the creation of spaces for discussing and reflecting attitude for both the training and the practice of theater pedagogy is required.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich am Weg des Schreibens dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Zuerst bei Mag. Armin Staffler für die kompetente Betreuung und seine schnelle Bereitschaft meine Fragen zu beantworten. Bei Dr.ⁱⁿ Sigrid Meißner für die Begutachtung meiner Masterarbeit.

Vor allem möchte ich mich bedanken bei meiner Freundin Stefanie Bernhofer. Für ihre Geduld und Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit. Und ganz besonders in der Bestärkung und Anwesenheit in schwierigen Phasen, ohne die ich die Arbeit, wie sie nun vorliegt, nicht abschließen hätte können.

Danke auch an die Korrekturleser*innen: Stefanie Bernhofer, Elisabeth Ertl, Bernadette Stiebitzhofer und Josef Soxberger für ihre Zeit und wertvollen Tipps und Korrekturen.

Zuletzt noch ein Danke an meine Interviewpartner*innen für den Austausch, die Zeit und Motivation über Haltung zu diskutieren und meine Fragen zu beantworten.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Forschungsgegenstand und theoretische Fundierung.....	9
2.1 Beitrag zur Forschung.....	10
2.2 Der Haltungsbegriff.....	12
2.3 Der Haltungsbegriff in der Psychologie.....	18
2.4 Entwicklung von Haltungen in der Theaterpädagogik.....	19
2.4.1 Das Lehrstück nach Brecht.....	20
2.4.2 Ästhetische Bildung.....	22
2.4.3 Differenzerfahrungen.....	24
2.4.4 Performativität.....	26
2.5 Performative Haltungen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik....	28
2.5.1 Postmodernes Theater.....	29
2.5.2 Subjektivierungstheorien.....	31
2.5.3 Wissen und Macht.....	33
2.5.4 Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik.....	34
2.6 Didaktische Methoden und Haltungen.....	36
2.6.1 Theater an der Institution Schule.....	40
2.6.2 Biographietheater nach Maike Plath.....	42
2.6.3 Das Theater der Unterdrückten.....	44
2.6.4 Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!?!.....	45
2.6.5 Relationales Lernen.....	49
2.6.6 Risk, Rules, Reality und Rhythm.....	50
2.6.7 Didaktische Haltungen von Theaterpädagog*innen.....	52
3. Forschungsfrage und -Forschungsdesign.....	55
4. Empirischer Teil.....	56
4.1 Kriterien qualitativer Forschung.....	57
4.2 Expert*inneninterviews.....	58
4.2.1 Definition von Expert*innen.....	60
4.2.2 Auswahl der Interviewpartner*innen.....	61
4.2.3 Die Rolle der Interviewführung.....	62
4.2.4 Das leitfadengestützte Expert*inneninterview.....	63

4.2.5 Der Kommunikationsprozess im Expert*inneninterview.....	66
4.2.6 Durchführung der Interviews.....	67
4.2.7 Datenaufbereitung.....	68
4.3 Auswertung - Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel.....	69
4.3.1 Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse.....	71
4.3.2 Vorbereitung der Extraktion.....	73
4.3.3 Extraktion.....	73
4.3.4 Aufbereitung der Daten.....	74
4.3.5 Auswertung.....	75
5. Ergebnisse.....	75
5.1 Ergebnisse: Zeitgenössische Theaterpädagogik.....	77
5.2 Ergebnisse: Didaktische Methoden und Arbeitsweisen.....	84
5.3 Ergebnisse: Professionelle Haltung.....	91
6. Fazit.....	99
7. Reflexion des eigenen Vorgehens.....	102
Literaturverzeichnis.....	105
Anhang.....	114
Dateianhangsverzeichnis.....	123

1. Einleitung

Haltung einzunehmen erscheint in der heutigen Zeit mehr als notwendig um auf die komplexen Bedingungen einer globalisierten Welt vorbereitet zu sein. Die Erwartungen, die an Individuen gestellt werden, erfordern nicht nur eine einzige Haltung einzunehmen, sondern je nach Situation und Kontext, angemessen zu reagieren und somit verschiedene Haltungen einzunehmen. Haltung(en) sollen Orientierungsrahmen für komplexe Handlungen sicher stellen und somit Halt geben. Als Reaktion auf die Unübersichtlichkeit und die Komplexität gesellschaftspolitischer Gegebenheiten, hinterfragt die Kunst, das Theater und auch die Theaterpädagogik, welche Position sie in Zukunft einnehmen will. Theater ist meiner Meinung nach grundlegend politisch, sozial und bildend, da es um gemeinschaftliche Bearbeitung von Problemen und deren Lösungen strebt. Im Theater werden gesellschaftspolitische Themen wie der Klimawandel, Krieg, Flucht oder Demokratie verhandelt. Dabei besteht durch die Freiheit der Kunst und die vielfältigen darstellerischen Mittel die Möglichkeit, Grenzen zu überschreiten. Und es ist mehr denn je notwendig, denn Grenzen verschieben sich, viele Staaten erfahren durch Unsicherheiten und Krisen eine Verschiebung zu illiberalen Demokratien, Autokratien oder Diktaturen. Es ist besorgniserregend, dass Zweifel am demokratischen Grundverständnis laut werden, was eine klare Haltung in der Theaterpädagogik umso notwendiger werden lässt.

Meiner eigenen Haltung liegt der Wunsch nach einer Zukunft, die es allen Menschen ermöglicht, an der Gesellschaft teilhaben zu können, zugrunde. Werte wie Diversität, Inklusion und Solidarität sind für mich zentral und ich vertrete eine Position, die sich klar gegen Rassismus, Nationalismus, Sexismus, Kapitalismus und Neoliberalismus stellt. Für mich ist wichtig, dass meinen Haltungen auch Handlungen folgen. Aus meiner eigenen Biographie, dem Aufwachsen in einer Arbeiter*innenfamilie im ländlichen Raum, ziehe ich meine Motivation, dass Mut zur Veränderung und Zusammenhalt wesentlich

sind, um die Welt ein Stück weit gerechter zu machen. Theaterpädagogik stellt für mich ein Feld dar, indem mit dem Medium Kunst die Möglichkeit besteht, an gesellschaftspolitischen Themen zu arbeiten und über alternative gesellschaftliche Strukturen in einer breiten Öffentlichkeit zu diskutieren. Ich sehe die Schwierigkeit, Räume und Zeit in dieser Welt zu finden, die es ermöglichen, Erfahrungen zu machen und in denen ästhetische Prozesse gelebt werden dürfen. Theaterpädagogik ist ein Weg dies zu ermöglichen. Durch künstlerisches Handeln Bildungsprozesse anzuregen macht die Theaterpädagogik spannend und zukunftsweisend. Gemeinsames Lernen in theaterpädagogischen Settings ist geprägt von Dialog, Wertschätzung und Respekt. Meiner Meinung nach lässt sich ganz klar festhalten – Haltungen passieren nicht, Haltungen sind Entscheidungen! Darum ist es wichtig, Haltungen zu thematisieren und Haltungen zu bilden, die sich am Gemeinsamen orientieren: Haltungen, die eine friedliche und nachhaltige Perspektive eröffnen.

Es stellt sich die Frage, welche Haltungen in der Theaterpädagogik vermittelt werden und welches Wissen repräsentiert wird? Welche politischen Ansprüche werden in der Theaterpädagogik verfolgt? Wie kann eine zeitgenössische Theaterpädagogik definiert werden? Welche Haltungen prägen eine zeitgenössische Theaterpädagogik? Daraus gründet sich meine Forschungsfrage:

Was zeichnet eine professionelle Haltung in der Theaterpädagogik aus?

In dieser Masterarbeit wird auf das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen eingegangen, um die dahinterliegenden Haltungen zu ergründen. Die Definition des Haltungsbegriffs bildet die Grundlage und wird in Kap. 2.2 erläutert. Ergänzend wird Bezug auf das Thema Haltung aus Sicht der Psychologie genommen (vgl. Kap. 2.3). Der theoretische Teil gliedert sich in drei Hauptkapitel: Über einen historischen Abriss und die Entwicklung von Haltungen in der Theaterpädagogik (vgl. Kap. 2.4), wird der performative

Haltungsbegriff in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik mit kritischer und theaterwissenschaftlicher Theorie ergänzt (vgl. Kap. 2.5). Verschiedene didaktische Methoden und Arbeitsweisen werden untersucht und die dahinterliegenden Haltungen sichtbar gemacht (vgl. Kap. 2.6). In Bezug auf die bearbeiteten Methoden werden abschließend didaktische Haltungen von Theaterpädagog*innen in Kap. 2.6.7 zusammengefasst. Im empirischen Teil beschreibe ich die von mir gewählte qualitative Methode der Expert*inneninterviews (vgl. Kap. 4.2) und die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel mit welcher das Datenmaterial ausgewertet worden ist (vgl. Kap. 4.3). Die Ergebnisse (vgl. Kap. 5) wurden in drei Kategorien eingeteilt und bilden das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik ab. Im Fazit fasse ich die Ergebnisse zusammen und in Kap. 6 erfolgt die abschließende Reflexion des eigenen Vorgehens.

2. Forschungsgegenstand und theoretische Fundierung

Im folgenden Kapitel werden die relevanten Definitionen und Begrifflichkeiten beschrieben, sowie die Themenkomplexe erläutert. Zu Beginn wird auf den aktuellen Forschungsstand sowie auf den Forschungsbeitrag der vorliegenden Arbeit eingegangen. Dabei soll im Besonderen auf Ulrike Hentschel verwiesen werden, die mit ihren Forschungsarbeiten einen maßgeblichen Einfluss auf die Theaterpädagogik genommen hat und auch im theoretischen Teil wichtige Erkenntnisse liefert. Das theoretische Fundament bilden aktuelle Definitionen zum Haltungsbegriff und ein historischer Abriss der Theaterpädagogik. Das Lehrstück nach Brecht, die ästhetische Bildung, im Speziellen das Thema der Differenzenerfahrungen sowie auch der *performative turn* bilden hier die Grundlagen für einen performativen Haltungsbegriff. Performative Haltungen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik bilden den zweiten Abschnitt des Theorieteils und werden in Kap. 2.5 durch theaterwissenschaftliche und kritische Theorien untermauert. Abschließend soll eine Definition der

zeitgenössischen Theaterpädagogik vorgenommen werden. Im dritten Abschnitt über didaktische Methoden und Haltungen werden aktuell diskutierte Modelle wie Theater an der Institution Schule (vgl. Kap. 2.6.1) kritisch reflektiert und eine Verbindung zum *Biographietheater nach Maike Plath* (vgl. Kap. 2.6.2) hergestellt, die das System Schule infrage stellt. Konzepte wie das *Theater der Unterdrückten* (vgl. Kap. 2.6.3) und die *Szenisch-systemische Theaterpädagogik* (vgl. Kap. 2.6.4) ermöglichen einen systemisch-konstruktivistischen Zugang zum Haltungsbegriff. *Relationales Lernen* (vgl. Kap. 2.6.5) ergänzt den systemischen Ansatz und lenkt den Fokus auf intersubjektive Beziehungen. Theater im *Framing* von *Risk, Rules, Reality* und *Rhythm* (vgl. Kap. 2.6.6) nimmt Bezug auf einen performativen Theaterbegriff. Es wird ein Bogen gespannt von der historischen Entwicklung der Haltung in der Theaterpädagogik ausgehend, über zeitgenössische Theorien über Haltung, hinzu didaktische Methoden in der Theaterpädagogik, um zu einer umfassenden theoretischen Fundierung des Haltungsbegriffs zu gelangen.

2.1 Beitrag zur Forschung

Der Diskurs über das Thema Haltung und Selbstpositionierung ist aktuell sehr ausgeprägt. Kürzlich erschienene Herausgeber*innenwerke wie z.B. *Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (2021) oder *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik (Festschrift für Ulrike Hentschel)* (2021) zeugen von der Aktualität und Brisanz dieses Themas. Wie sich die Theaterpädagogik positioniert, ist nach wie vor ein offener Prozess. Am Begriff der Haltungen wird versucht, ein Selbstverständnis von Theaterpädagogik zu erhalten, jedoch fehlen eindeutige und konkrete Begriffe, wie sich eine professionelle Haltung definiert. Pinkert, Driemel, Kup und Schüler (2021c) definieren „Theaterpädagogik als eine kritische Handlungswissenschaft, die entsprechend einer poststrukturalistischen und praxistheoretischen Perspektive auf die kritische Analyse von (Macht-)Strukturen, Rahmenbedingungen und

Spannungsfeldern sowie eine vertiefte Einsicht in die Grundlagen theaterpädagogischer Praxis orientiert ist“ (ebd., S.10). In einem poststrukturalistischen Verständnis wird das Subjekt nicht mehr als „gegeben vorausgesetzt, sondern als Produkt epistemischer, sozialer und selbstbezogener Praktiken begriffen“ (Kup, 2019, S.16). Für Pinkert (2021a) ist es demnach nicht mehr ausreichend, sich „auf einen praxistheoretischen oder auch praxisorientierten Haltungsbegriff“ (ebd., S.44) zu beziehen. Sie sieht diesen Zugang als zu kurz gegriffen und es stellt sich die Frage, welche Werte und Ziele, welche didaktischen Methoden und welche künstlerische Praxis theaterpädagogische Arbeit ausmachen. Eine Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik ist derweilen noch nicht eindeutig auffindbar oder als solche benannt. Dieses Jahr soll noch ein Herausgeber*innenwerk von Falk, Schüler und Zinsmaier (2022) erscheinen, das den Titel „Zeitgenössische Theaterpädagogik - Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven“ trägt, indem laut Ankündigung Identität, Repräsentation, Arbeits-, Förder- und Ausbildungsstrukturen sowie Dogmen und ästhetische Hegemonien behandelt werden.

Es stellt sich nach wie vor die Frage, wie eine professionelle Haltung in der Theaterpädagogik aussehen kann. Laut Sack (2011) gibt es wenige Rollenvorbilder, weshalb es sich für unerfahrene bzw. sich in Ausbildung befindende Theaterpädagog*innen als schwierig gestaltet, ein Selbstverständnis bzw. theaterpädagogische Haltungen aufzubauen. Schneider (2016) bemerkt, dass die Theaterpädagogik an Theaterhäusern oft als „Aushängeschild für den Stellenwert“ (ebd., S.1) gesehen wird, es jedoch im theaterpädagogischen Diskurs schwierig ist, sich gegenüber „künstlerischen Produktionsprozessen“ (ebd., S.1) zu behaupten. Umso wichtiger erscheint es, professionelle Haltung zu thematisieren. Zentral soll in dieser Arbeit das Hervorkehren der Haltungen von Theaterpädagog*innen sein. Angeknüpft an die aktuelle Diskussion soll diese Arbeit einen Beitrag zur Selbstpositionierung von Theaterpädagogik liefern.

2.2 Der Haltungsbegriff

Der Begriff der Haltung wird aktuell viel diskutiert und macht auch nicht Halt vor der Theaterpädagogik. Das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen in einem professionellen Kontext wird gebildet aus den eigenen persönlichen Haltungen. Es zeigt sich, dass die Definition des Begriffs Haltung mehrere Bedeutungen aufweist. Lerch, Getto & Schaub (2018) orientieren sich hier am Duden und zählen drei unterschiedliche Ebenen auf:

Der Begriff der Haltung	
(a)	Eine physiologische Haltung, im Sinne der Körperhaltung, des aufrechten Gangs, des Gestells
(b)	Eine zweite Ebene meint die gesellschaftlich-politische Ausformung von Haltung. Hier ist eine bestimmte politische, sittliche, religiöse usw. Haltung gemeint, die etwa ihren Ausdruck in einer Formulierung wie „eine Haltung einnehmen“ oder „eine Haltung vertreten“ findet
(c)	Daneben beinhaltet Haltung auf einer dritten Ebene auch ein psychologisches Moment. Dieses Merkmal findet sich etwa in „die Haltung bewahren, sie verlieren“ usw.

Tabelle 1: Der Begriff der Haltung (Lerch, Getto & Schaub, 2018, S.600)

Auffällig ist die Unterteilung in eine innere und eine äußere Haltung. So wird die äußere Haltung über physiologische Merkmale definiert und die innere Haltung über psychologische sowie auch gesellschaftliche Merkmale. Diese Ebenen können auch korrelieren und so kann die innere Haltung die Äußere beeinflussen und umgekehrt. Die Autor*innen gehen davon aus, dass die innere und äußere Haltung von Personen in pädagogischen Kontexten kaum voneinander ablösbar sind und deshalb in der Theaterpädagogik von einem ganzheitlichen Ansatz ausgegangen wird. Eine vergleichsweise genauere Definition von Haltung geben Anklam, Meyer und Reyer (2020):

Eine professionelle 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. Haltung bildet die Voraussetzung für bzw. ist Teil der Kompetenz: Sie ist entscheidend für die Wahrnehmung und Interpretation einer komplexen Situation, den Entwurf und die Bewertung unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten, prägend für die Entscheidung und genaue Ausführung der intendierten Handlung – also auch der Methodenwahl und -anwendung. (ebd., S.26)

Hier ist die Rede von einer professionellen Haltung. In Folge sollen nun weitere Aspekte des Haltungsbegriffs in den unterschiedlichen Diskursen beleuchtet werden. Abschließend wird eine professionelle Haltung in Bezug zur Debatte um Professionalität in der Theaterpädagogik gesetzt. Die Sichtweisen auf den Haltungsbegriff wurden in den letzten Jahren erweitert und ergänzt. Eine Übersicht bietet hier Hentschel:

Diskutierte Ordnungen von Haltungen			
Haltung	Diskurs	Subjektvorstellung	im Verhältnis zu...
mentalistisch	kognitivistisch	autonomes Subjekt	sich selbst, sich evaluierend und beobachtend
systemisch	konstruktivistisch	selbstreferentielles System	den je eigenen Wirklichkeits- und Sinnkonstruktionen
relational	philosophisch-anthropologisch	relationales Subjekt in intersubjektiven Beziehungen	sich, anderen und Welt
kollektiv (performativ)	praxeologisch	gesellschaftlich gewordenes Subjekt, <i>Mitspieler*in</i> mit Sinn für das Spiel	Positionen und Positioniertwerden in sozialen und ästhetischen Feldern
performativ (kollektiv)	kultursoziologisch	relationales Subjekt	künstlerischer Praxis, spezifischer Materialität und Produktionsweise und dadurch zu anderen und Anderem

Tabelle 2: Diskutierte Ordnungen von Haltungen (Hentschel, 2021b, S.57)

Im Folgenden werden die verschiedenen Zugänge zum Haltungsbegriff, wie in Tabelle 2 abgebildet, erläutert.

Eine mentalistische Haltung oder auch Geisteshaltung orientiert sich an einem autonomen Subjekt, das sich selbst reflektiert. Hentschel geht dabei auf eine Studie von John Hattie im Jahre 2009 ein, die nach ihrer Ansicht einen Anstoß für die Erforschung der Haltung gegeben hat. Haltungen sind hierbei in der je eigenen Person verankert, lassen sich abrufen und durch Selbstbeobachtung und -reflexion verändern. Kritisch wird die verkürzte Sichtweise auf das Subjekt gesehen und das im Umkehrschluss alle möglichen Veränderungen von Haltungen, die nicht vom Subjekt ausgehen, ausgeklammert werden.

Eine systemische Sichtweise wird von Anklam et. al. (2020) vorgelegt (vgl. Kap. 2.6.4). Dabei wird von einem konstruktivistischen Lernverständnis und der Selbstreferenzialität von Subjekten ausgegangen. Das bedeutet, dass das Subjekt auf die eigenen Zustände reagiert. „Für soziale Systeme wie Gruppen, Organisationen, Familien kann man dies auf Inhalt, Sinn und Ziele der inneren Kommunikation und Beziehungsgestaltung beziehen“ (ebd., S.45). Dadurch, dass sich das System auf sich selber bezieht, ist Lernen durch direkte Instruktionen nicht möglich. Veränderungen sind möglich durch die Option der Gestaltung des Lehr-Lern-Systems, Reflexionen der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen sowie Veränderungen durch systemische Interventionen. Der Unterschied zu einer mentalistischen Haltung besteht darin, dass Handlungen sich aus dem System formen und nicht aus einer bereits vorliegenden Haltung. Durch die Fokussierung auf die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen vermutet Hentschel (2021b) eine Vernachlässigung der künstlerischen Dimension.

Das Merkmal eines relationalen Haltungsbegriffes, der philosophisch-anthropologisch fundiert ist, besteht durch Haltungen, die sich auf etwas beziehen. Die Philosophin Frauke A. Kurbacher betont, im Begriff der Haltungen die „emotionale, rationale, körperlich-leibliche, voluntative und sinnliche Dimension“ (ebd., S.52). Es wird zwischen einem weiten und engen Begriff von Haltung unterschieden. Dabei beschreibt eine weite Haltung eine anthropologische Grundkonstante und eine enge Haltung wird als flexible Haltung gesehen, die anpassbar ist. Kurbacher's Haltungskonzept hat laut Hentschel Einzug gefunden in Kunstpädagogik und -didaktik und steht als Leitbegriff einer didaktischen Konzeption kritisch dem etablierten Kompetenzbegriff entgegen. „An die Stelle von Standardisierung, Messbarkeit und Operatorenlisten, die als Verengung künstlerischer Lernprozesse kritisiert werden, tritt ein relationales Verständnis von Lehren und Lernen“ (ebd., S.53). Wie schon beim systemischen Haltungsansatz vermutet Hentschel auch hier eine Reduktion des künstlerischen Aspekts zugunsten einer didaktischen

Konzeption eines relationalen Haltungsbegriffs.

Eine Haltung die im Kollektiven verortet ist, schließt Haltungen ein, die durch Handlungen entstehen. Lerch et.al. (2018) sehen hier die fortwährende Auseinandersetzung eines Subjekts mit dessen Umwelt für die Entwicklung von Haltungen. Haltung entsteht also beim Tun, in der Praxis, durch Wiederholungen. Gesellschaft und Kultur basiert auf Mustern, die in ihrer Ausführung an Bedingungen geknüpft sind. Die Subjekte unterliegen somit auch den Voraussetzungen der Gesellschaft und dementsprechend geht es um Positionen, Positionierungen und *Positioniertwerden*. Als Beispiele dient hier die Schule, wo Lehrer*innen und Schüler*innen klar vordefinierte Rollen einnehmen. Auch dem sozialen Konstrukt der Geschlechtsidentitäten liegt eine kulturelle Prägung vor. Hentschel (2021b) sieht den Unterschied zu mentalistischem, systemischem und relationalem Konzept von Haltung darin, dass der „Dualismus von vorausgehenden Haltungen und ihnen folgenden Handlungen“ (ebd., S.54) einem Konzept von kollektiver Praxis weicht. Damit wird aus praxeologischer Perspektive laut Hentschel (2016b) „zusätzlich die performative Kraft theaterpädagogischer Praktiken in den Blick genommen“ (ebd., S.210)

In aktueller Diskussion wird der Blick auf den künstlerischen Teil der Theaterpädagogik gerichtet. Dabei spielt ein performatives Konzept von Haltungen eine zentrale Rolle. Erworbene Muster und Haltungen sind in einem aktiven *Dazwischen* zu verorten (vgl. Kap. 2.4.3). Sack (2011) sieht Theaterpädagog*innen in der Pflicht, gerahmte Situationen zu schaffen und sich Differenzerfahrungen zu widmen. Das bedeutet neben „Aushalten und Bewusstmachen von Differenzen [...] den produktiven Umgang mit Konflikten und das aktive Aufsuchen von Ungewissheiten im Arbeitsprozess“ (ebd., S.146). Sack (2011) befasst sich in ihrem Werk *Spielend Denken* besonders mit didaktischen Überlegungen für die Theaterpädagogik sowie Haltungen von Theaterpädagog*innen, die sie als *Praxishaltungen* tituliert. Sack stellt fest, dass sich der Fokus vom Subjekt, das in einer theatralen Praxis Erfahrungen

machen kann, hin zu Handlungsstrategien und zu didaktischen Haltungen von Theaterpädagog*innen bewegt. Aus einer performativen Sichtweise ist dies entscheidend, da eigenes Handeln in den Mittelpunkt gestellt und hinterfragbar wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass theaterpädagogische Arbeit in einem kultursoziologischen Diskurs verhaftet ist und gleichzeitig durch Praktiken diese auch hervorbringt (vgl. Hentschel, 2016b, S.210). Der Begriff der Haltungen erweist sich als konstruktiv, wenn aus künstlerischer Praxis im *Dazwischen* Handlungen thematisiert werden.

Hentschel (2021b) bezieht sich auf Donna Haraway und plädiert dafür, den Begriff der Haltung mit der Theorie des situierten Wissens zu kombinieren, d.h. auf den Kontext und das vorhandene Wissen einzugehen und Haltungen, die dahinter stehen, zu thematisieren. Haraway (1996) argumentiert „für Politiken und Epistemologien der Lokalisierung, Positionierung und Situierung, bei denen Partialität und nicht Universalität die Bedingung dafür ist, rationale Ansprüche auf Wissen vernehmbar anzumelden“ (ebd., S.292). Um über eigene Haltungen zu diskutieren, ist es folglich unabdingbar sich über die eigene Situietheit bewusst zu werden und klar zu benennen – wo sind wir, und wo sind wir nicht (vgl. ebd.).

Dies betrifft auch die Definition eines professionellen Haltungsbegriffs, der zu einer klaren Positionierung der Theaterpädagogik als Profession beitragen kann. Der Begriff der Professionalität betrifft in der theaterpädagogischen Arbeit eine selbstgerechte Beschreibung der eigenen Rolle und der gesellschaftlichen Stellung, welche identitätsstiftend wirkt. Der Bundesverband Theaterpädagogik e.v. bezieht klare Haltungen in kulturpädagogischer und -politischer Diskussion. Im theaterpädagogischen Manifest (2017 & 2020) werden notwendige Rahmenbedingungen für die Ausübung der Profession der Theaterpädagogik aufgezählt, z.B.: Aspekte von qualifizierter Aus- und Weiterbildung, ökonomische Rahmenbedingungen, räumliche Situationen oder auch die öffentliche Wahrnehmung. Speziell in der öffentlichen Wahrnehmung ist es ein erklärtes Ziel, dass Theaterpädagog*innen als qualifizierte

Kunstvermittler*innen und Künstler*innen wahrgenommen werden. Dabei kann eine professionelle Haltung als Teil der professionellen Identität gesehen werden (vgl. Anklam et.al., 2020, S.82).

2.3 Der Haltungsbegriff in der Psychologie

Eine Betrachtung aus psychologischer Sicht auf Haltung kann helfen, den Begriff besser in seiner Komplexität zu verstehen, sowie welchen Zugriff Theaterpädagog*innen darauf haben. Einerseits ist das für die eigene professionelle Haltung interessant und andererseits lassen sich didaktische Konzepte planen, die Haltungen einbeziehen und bei Teilnehmer*innen in theaterpädagogischen Prozessen thematisieren können. Das Thema Haltung wird in einem Beitrag von Christina Schwer (2021) aus persönlichkeitspsychologischer Sichtweise behandelt. Dabei widmet sie sich der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (kurz PSI-Theorie). Spannend ist, dass nicht nur die kognitive Ebene miteinbezogen wird, sondern auch die emotionale Ebene, die dann weiter an Selbstkompetenzen gebunden sind. Für diese Masterthese soll hier ein kurzer Überblick über relevante Forschungsergebnisse und die Definition von Haltung gegeben werden, um auch einen für die Theaterpädagogik ebenso relevanten Blick aus einer anderen Disziplin abzubilden. Aus einer psychologischen Perspektive definiert Schwer Haltung wie folgt:

Eine professionelle pädagogische Haltung beruht demnach auf psychischen Funktionen, die man auch Selbstkompetenzen nennt, wie Selbstaussdruck, ganzheitliches Fühlen, Zusammenhänge erkennen, Überblick, Kongruenzbetonung, Wachsamkeit gegenüber selbstinkongruenten Erwartungen und Impulsen (von innen und von außen), (Selbst)Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen und die für ein integrationsstarkes Selbstwachstum notwendige Emotionsregulation. (ebd., S.64)

Für Theaterpädagog*innen sind die aufgezählten Anforderungen deswegen relevant, weil ein Zugriff darauf die Möglichkeit bereit hält, die eigenen Haltungen zu entwickeln und zu verändern. Bedeutsam ist, dass Haltung sich aus vielen Merkmalen zusammensetzt. Für Kuhl (2014) beruht Haltung auf individuellen Mustern von Einstellungen, Werten und Überzeugungen. Haltung fungiert dabei wie ein innerer Kompass, der Menschen in seinen Entscheidungen und Handlungen leitet. Ein gut entwickeltes Selbst weist dabei kohärente Entscheidung auf, indem kontextuell auf eigene und fremde Bedürfnisse reagiert wird. Authentische Haltung zeigt sich auch an der Körperhaltung anhand der Integration von Gefühlen und Körperwahrnehmungen (vgl. Schwer, 2021, S.64). Aufmerksames und wachsame Verhalten schafft Bewusstsein über selbstkongruentes Verhalten, indem eigene Handlungen überwacht werden. Haltungen vereinen verschiedene Merkmale zu einem komplexen Gebilde. Ein weiteres Ergebnis aus der Persönlichkeitspsychologie zeigt, dass Haltungen in der individuellen Persönlichkeitskonfiguration zeitlich relativ stabil sind. Das bedeutet, dass Haltungen sich über die eigene Biographie aufgebaut haben und dadurch die Persönlichkeit stützen und stabilisieren. Durch Veränderungen von einzelnen Zielen oder Merkmalen kommt es mitunter nicht zu einer gesamten Persönlichkeitsveränderung, da diese in das bestehende Selbst integriert werden. Schwer (2021) beschreibt dies als integrative Kompetenz und „legt die Schlussfolgerung nahe, dass Selbstkompetenzen (als Teile von Haltung auch oder vielleicht sogar am besten *intuitiv* (d.h. nicht absichtsvoll bzw. ohne geplantes pädagogisches Ziel) vermittelt werden können“ (ebd., S.75). Die Erkenntnis daraus ist, dass Haltungen in theaterpädagogischen Settings beobachtbar und veränderbar sind und sich aufbauend entwickeln.

2.4 Entwicklung von Haltungen in der Theaterpädagogik

In diesem Kapitel wird auf die historische Entwicklung der Theaterpädagogik und der daraus resultierende Einfluss auf Haltungen thematisiert. Über das

Lehrstück und Bertolt Brecht, bei dem der Begriff der Haltung zentral ist, wird weiters die ästhetische Bildung beschrieben, die ein grundlegender Baustein für die Bildung theaterpädagogischer Haltung darstellt. Der Begriff der Differenzerfahrungen bzw. des *Dazwischen*, der von Hentschel (2010) geprägt wurde, wird erläutert. Abschließend wird auf den Begriff der Performativität eingegangen, da theaterpädagogische Arbeit im *Dazwischen* unter performativen Vorzeichen die Möglichkeit bereitstellt an Haltungen zu arbeiten. Die Entwicklungsschritte bilden wichtige Meilensteine in der Etablierung und Thematisierung des Haltungsbegriffs.

2.4.1 Das Lehrstück nach Brecht

Das Konzept des Lehrstücks wurde von Bertolt Brecht in den 1920er und 1930er Jahren entwickelt und hat in den 1970er Jahren eine Revitalisierung erfahren (vgl. Hentschel, 2010). Reiner Steinweg hat das Lehrstück aus Brechts fragmentarischen Texten und Theorien rekonstruiert. Das Lehrstück hat zum Ziel soziale Situationen zu untersuchen „in denen gesellschaftliche Widersprüche zwischen Personen sichtbar ausgetragen werden, mit den Mitteln des szenischen Spiels (Koch, Steinweg & Vaßen, 1984, S.64). Hentschel (2010) betont die pädagogische Aufgabe im Lehrstück, dass Menschen durch szenisches Erkunden von konfliktbehafteten Situationen und durch die im Theater immanente Körperlichkeit, ihre eigene Position in der Gesellschaft wahrnehmen und auch hinterfragen können. Für Steinweg gibt es im Lehrstück eine Basisregel, die lautet „Spielen für sich selber, ohne Publikum“ (ebd., S.109). Die Entlastung durch Entfall einer Aufführung, kann eine Erleichterung für Personen darstellen, sowie auch den Fokus auf den Prozess des Wahrnehmens lenken. Die Lehrstückarbeit lässt somit in ungezwungener Umgebung die Möglichkeit zu, die eigenen vertrauten Muster und die im Alltag gemachten Erfahrungen, Phantasien, Gefühle, Einstellungen und Deutungsmuster in ihrer Ambivalenz und Widersprüchlichkeit darzustellen und zu kritisieren (vgl. Koch et. al., 1984, S.64).

Das szenische Spiel im Lehrstück erlaubt die Veränderbarkeit durch das Mittel der Verfremdung. Durch szenische Reflexion von Rollenmustern werden körperliche und sprachliche Handlungen in Bezug auf Haltungen bewusst gemacht. Pinkert (2021a) betont, sich auf Scheller beziehend, dass es nicht darum geht, ein „explizites politisches Ziel [...] auch keine „Kompetenz““ (ebd., S.40) zu erringen. Jedoch liegt der Lehrstückarbeit durch ihre spezifische Form eine politische Komponente inne, da an die Erfahrungswelten von Menschen angeknüpft wird und diese dekonstruiert werden können. Durch das Theaterspielen entsteht ein Zwischenraum zwischen Spieler*in und Figur. Hentschel (2010), die sich auf Künstlertheorien beruft, hat dieses Thema ausführlich in ihrem Werk *Theaterspielen als ästhetische Bildung* behandelt. Zusammenfassend sieht Hentschel in der Erziehung durch Theaterspielen eine wichtige Funktion gesellschaftspolitische Veränderung herbeizuführen.

Schon bei Bertolt Brecht war der Begriff der Haltung zentral in der Lehrstückarbeit. Es wird in eine innere und eine äußere Haltung unterschieden. Die Entwicklung einer Haltung beginnt laut Koch et. al. (1984) dabei schon „in der frühen vorsprachlichen Eltern-Kind-Beziehung“ (ebd., S.64). Dabei messen die Autor*innen dem körperlichen Ausdruck eine zentrale Bedeutung zu. Im Laufe der Entwicklung werden Körper durch unterschiedliche „Sozialisationsinstanzen zunehmend auf geschlechts-, schichten- und berufsspezifische, d.h. gesellschaftlich anerkannte Körperbilder und -haltungen bezogen“ (ebd., S.65). Hervorzuheben ist, dass laut Scheller Differenzen zwischen einer eher proletarischen und einer mittelständischen Schicht bestehen (vgl. Pinkert, 2021a, S.39). Die soziale Herkunft und Lage spielen einen wichtigen Faktor in der Lehrstückpraxis. In Brechts Konzeption von Haltung ist die Beziehung zwischen einer Person und ihrem sozialen Umfeld eine wichtige Komponente und Pinkert merkt an, dass Haltungen womöglich eher über Fremd- statt Selbstwahrnehmung erschlossen werden können. Das Thema Wahrnehmung wird im nächsten Kapitel mit einer Herleitung des Bildungsbegriffs *Ästhetische Bildung* vorgenommen, da diese das Fundament

für die moderne Theaterpädagogik und die Bildungstheorien von Hentschel darstellen und weiterführend über die Theorie der Differenzerfahrungen eine wichtige Säule darstellt für die Theorien des Haltungsbegriffs (vgl. Kap. 2.2)

2.4.2 Ästhetische Bildung

Der Ursprung des Wortes Ästhetik leitet sich vom griechischen Wort *aisthesis* ab und bedeutet übersetzt sinnliche Wahrnehmung (vgl. Dietrich, 2012, S.16). Geprägt wurde der Begriff von Alexander Gottlieb Baumgarten im Jahre 1750/1758 durch die Veröffentlichung des zweibändigen Werks *Aesthetica*. Er ging davon aus, dass Ästhetik und Logik gemeinsam die Kognitionsfähigkeit des Menschen bilden. Das Paradigma der ästhetischen Bildung geht auf Friedrich Schiller zurück, der ästhetische Erziehung im Bezug zur Politik und einer demokratischen Gesellschaft sieht. Diese Erkenntnis führt zu Freiheit, welche zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung beiträgt. Dabei geht Schiller von einer „Zweiteilung des Menschen in Sinnlichkeit und Vernunft, die durch die zeitgenössische kulturelle Entwicklung hervorgerufen wurde“ (Hentschel, 2010, S.34) aus. Die Zweiteilung in Sinnlichkeit und Vernunft geht von der Idee aus, dass der Mensch von zwei Trieben beherrscht wird – dem Stofftrieb (Sinnlichkeit) und dem Formtrieb (Vernunft). Die entgegengesetzten Triebe will Schiller vereinen. In weiterer Folge geht Schiller von einer Bildungsidee aus, bei der er der Kunst eine kritische Funktion zuschreibt (Spieltrieb), um die Zweiteilung des Menschen aufzuheben - „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1989, zit.n. Hentschel, 2010, S.37). Schiller war geprägt von der politischen Idee eines Vernunftstaates. Er wurde beeinflusst von den Schriften Immanuel Kant's über die Aufklärung sowie über die Französische Revolution. Die Selbstverwirklichung des Menschen wird verhindert durch „seine Unterwerfung unter ökonomischen Zwänge und die einstige Ausbildung seines analytischen Denkens“ (Hentschel, 2010, S.35). Schiller distanziert sich zunehmend von gesellschaftspolitischen Fragen und legt seinen Schwerpunkt

in die Anthropologie auf der Suche nach der Schönheit des Menschen. In weiterer Folge wird das anfänglich erklärte Ziel des Vernunftstaates nicht aufgelöst.

Kritisch anzumerken ist die Einschränkung einer autonom gedachten Kunst, da diese zu Schiller's Zeiten nur einen Teilbereich der bürgerlichen Gesellschaft zugänglich war (vgl. Hilliger, 2018, S.82). Hentschel (2010) konstatiert in Anlehnung an Schiller drei Wirkungsweisen des Umgangs mit Kunst:

Wirkungsweisen der Kunst	
Erziehung durch Kunst	Kunst als ein <i>Werkzeug</i> , das zur Verwirklichung des politischen Ziels des Vernunftstaates beitragen kann.
Erziehung zur Selbstbestimmtheit	Der Mensch soll durch Kunst in einen Zustand der Bestimmungsfreiheit gelangen. Es wird dem Mensch ermöglicht selbst zu entscheiden, was er machen will.
Erziehung zur Kunst	Die Beschäftigung mit Kunst um ihrer Selbst willen droht im reinen Ästhetizismus zu verharren.

Tabelle 3: Wirkungsweisen der Kunst (Hentschel, 2010, S.43)

Ende der 1970er Jahre wurde eine neuerliche Diskussion über ästhetische Erziehung durch Diethart Kerbs und Hartmut von Hentig gestartet (vgl. Hentschel, 2010, S.48). Besonders die politische Dimension von ästhetischer Erziehung wurde vorangetrieben. Ausschlaggebend für diese Fokussierung war der Paradigmenwechsel auf die wissenschaftlichen Konzepte der Kritischen Theorie, die einen Umbruch der Erziehungswissenschaft von geisteswissenschaftlichen zu sozialwissenschaftlichen Theorien bedeutete. Es lässt sich beobachten, dass in den 1980er und 1990er Jahren eine zunehmende Pluralisierung der theaterpädagogischen Ansätze stattfand. Die Theaterpädagogik wurde bis in die 1990er Jahre geprägt von dem Verständnis, dass die ästhetische Erziehung die politische Bildung unterstützen kann (vgl. Hentschel, 2010)

Jedoch zeigt sich auch ein anderes Verständnis von Theaterpädagogik, dass sich abwendet von der pädagogischen Ausrichtung der Theaterpädagogik und der Kunst mehr Bedeutung zuerkennt. Hentschel erwähnt, dass sich die Theaterpädagogik aus ihrer Position als „Zulieferer für die unterschiedlichsten pädagogischen, moralischen oder politischen Zielsetzungen“ (ebd., S.122) und sich durch das Medium Theater definiert. Eine Definition des Begriffs Theater, die sich an ästhetischer Bildung orientiert, ist daher notwendig. In Hentschel's bildungstheoretischem Ansatz einer ästhetischen Bildung werden die Erfahrungsmodi der Differenzerfahrungen bzw. des *Dazwischen* thematisiert. Diese sollen im nächsten Kapitel erläutert werden, weil sich Haltungen im sogenannten *Dazwischen* verorten.

2.4.3 Differenzerfahrungen

Bis in die 1970er Jahre wurde der Differenz bloß der Status der Verschiedenheit anerkannt und nicht als eigenständiger theoretischer Grundbegriff gesehen, da bis dahin Orientierung am Allgemeinen als gegeben vorherrschte (vgl. Ricken & Reh, 2014, S.26f). Anfang der 1970er Jahre, gleichzeitig durch das Aufkommen des postmodernen Theaters (vgl. Kap. 2.5.1), wurde der Begriff der Differenz um eine moralisch-politische Komponente erweitert und als Kritik an einem normativen Verständnis und der Konstruktion eines Allgemeinen gesehen. Ricken und Reh unterscheiden in relative Differenz, die die Verschiedenheit aufzeigt, und in radikale Differenz, die von einem fixen Standpunkt abrückt und damit einen unabschließbaren Prozess aufzeigt, indem Differenzen permanent neu verortet werden. In der Theaterpädagogik wurde der Gegenstand der Differenzerfahrung durch Ulrike Hentschel populär. Über die Aporie ästhetischer Bildung, d.h. über die Unmöglichkeit der Ausrichtung von Theaterpädagogik – Vereinnahmung für nicht-ästhetische Prozesse (Pädagogik) bzw. Ästhetizismusverdacht (Theater) (Hentschel, 2010) – entstand der bildungstheoretische Zugang von Hentschel der über die Abhandlung von Künstler*innentheorien zur Differenzerfahrung führte.

Diese Differenzerfahrungen werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Differenzerfahrungen in Bezug auf die Bildungsbedeutung von Theaterspielen
<p><u>Ambiguitätserfahrung/Differenzerfahrung/Erfahrung des Dazwischenstehens</u></p> <p>Es besteht ein gleichzeitiges Nebeneinander von nicht zu vereinbarenden Zuständen und Situationen. Zentraler Erfahrungsmodus des <i>Dazwischenstehens</i> ist, dass es an keiner Stelle zum Stillstand kommt.</p>
<p><u>Die Erfahrung des Doppels von Gestaltung und Erleben</u></p> <p>Damit ist das labile Gleichgewicht von bewusstem Gestalten und subjektivem Erleben gemeint.</p>
<p><u>Die Darstellung des Nicht-Darstellbaren</u></p> <p>Die Spielenden erfahren sich als Subjekt, Objekt und Material des künstlerischen Prozesses. Voraussetzung ist die Aneignung der spezifischen Medialität des Theaters.</p>
<p><u>Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit</u></p> <p>Die Bereitschaft, Bekanntes neu zu lernen, sich auf Erfahrungen immer wieder neu einzulassen. Anforderungen an ein synthesefähiges Ich, d.h. Verknüpfungen und Verbindungen intrapersonell herzustellen</p>
<p><u>Selbstreflexivität</u></p> <p>Umgang mit eigener Aufmerksamkeit, mit dem eigenen Körper und möglichen <i>fremden</i> Wahrnehmungen aus anderen Positionen für eine exzentrische Betrachtung des eigenen Selbst.</p>

Tabelle 4: Fünf Dimensionen der Differenzerfahrung in Bezug auf die Bildungsbedeutung von Theaterspielen (Hentschel, 2010, S.238ff.)

Durch die Annahme, dass Theaterpädagogik primär an seiner künstlerischen Praxis festhält, ist Kup (2014) überzeugt, dass durch die Verortung in der Differenz Theater politisch wirksam sein kann. Auch die bildende Wirkung liegt für Kup (2016) im Moment der Differenzerfahrung mittels ästhetischer Erfahrung begründet. Der Begriff der ästhetischen Erfahrung meint hier eine intensivierte Erfahrungsweise, die sich von der Alltagserfahrung durch Synthese von inneren Impulsen (Subjektbezug), real vorhandenen Materialien (Kunstbezug) und

einem kulturell vorhandenen Zeichenvorrat (Sozial- und Realbezug) abhebt (vgl. Weintz, 2008, S.122).

Es stellt sich die Frage, welche didaktischen Konzepte und Vorgehensweisen in Bezug auf ästhetische Bildung sinnvoll sind, wenn Festschreibungen dem *Dazwischen* widersprechen? Hier wird der Begriff der Haltung tragend. Zimmermann (2020), selber in der Ausbildung von Studierenden am Zentrum für zeitgenössischem Theater und Performance an der Universität Koblenz tätig, schließt an diese Problematik an und erwähnt beispielhaft ihre Haltungen und wie sie mit ihren eigenen Ansprüchen und ihrem Vorsprung von Wissen umgeht. Sie geht davon aus, dass im Gegensatz, zu dem ihr „vermitteltem (>richtigen<) Wissen [und der damit] verbundenen (>richtigen<) Pädagogik von Theater genau mit der Erfahrung, Diskussion und Reflexion von Differenz, von etwas Neuem, Unbekanntem“ (ebd., S.21) begonnen werden kann. Auch wenn hier an diesem Beispiel positive Aspekte eines theaterpädagogisch, didaktischen Zugangs aufgezeigt werden, bleiben dennoch die Fragen bestehen, wie Theaterpädagog*innen die Erkenntnisse des *Dazwischen* umsetzen. Die performative Forschung schließt hier an, indem sie das *Dazwischen* als Handlungsfeld wählt und Differenzen zum Ausgangspunkt künstlerischen Handelns macht.

2.4.4 Performativität

Der Begriff des Performativen wurde Mitte der 1950er Jahre durch John L. Austin geprägt. Ursprünglich kommt der Begriff aus der Sprachphilosophie und Austin hat dabei erkannt, dass die Sprache alleine nicht nur einen Sachverhalt beschreibt, sondern dass durch Sprache auch Handlungen vollzogen werden. Austin erwähnt hier das Beispiel von einer Hochzeit und der Vermählung von einem Mann und einer Frau. Der Satz *Ich erkläre Sie zu Mann und Frau* ist in einem performativen Akt eingebettet, der durch eine autorisierte Person (Priester*in, Standesbeamte*r) geäußert wird (vgl. Fischer-Lichte, 2004, S.32).

Die Bedingungen sind institutionell bzw. sozial determiniert, was bedeutet, dass die performative Äußerung mit einem sozialen Akt vergleichbar ist. Neben dem Vollzug der Eheschließung kommt es parallel zu einer Aufführung derjenigen.

Einen wichtigen Beitrag lieferte Judith Butler's Essay »*Performative Acts and Feminist Theory*«, in dem aufgezeigt wird, dass sich Geschlechtsidentität durch performative Handlungen vollzieht (ebd., S.36f). Die wichtige Erkenntnis daraus ist, dass sich die performativen Akte auf körperliche Handlungen beziehen. Die performativen Künste beziehen sich auf diese Handlungen und machen diese zum Thema. Es wird Bezug genommen auf gesellschaftliche Gegebenheiten, in denen Subjekte Handlungen vollziehen und diese unter verschiedenen Sichtweisen (historisch, ethnisch, kulturell,...) in einer performativen Praxis hinterfragt. In Anlehnung an die ästhetische Bildung, verstanden als Form der Wahrnehmung wird in den performativen Künsten der Fokus auf „Wahrnehmungs-, Denk-, Erkenntnis- und Erfahrungsräume“ (Hilliger, 2018, S.159) gelegt. Dabei gerät das *Dazwischen* bzw. die Differenzerfahrung(en), wie schon in Kap. 2.4.3 erläutert, in den Mittelpunkt. Das Theater vermag das *Dazwischen* zum Thema zu machen, zu beobachten, zu beforschen und zu dekonstruieren. Theater unter einer performativen Sicht macht die Grenzen der Sprache, der Bewegung, des Körpers und des Raumes zum Gegenstand. „Indem die Theaterkunst selbst permanent diagonal zu verschiedenen sozialen Feldern, in ihnen dominanten Praxisformen und Subjektpositionen agiert, konstituiert sie zudem in Grenzüberschreitungen, Verdichtungen, Verschiebungen, Pointierungen oder Montagen eigene Wirklichkeiten“ (ebd., S.105f).

Durch die Ausrichtung der Theaterpädagogik auf eine primär künstlerische Praxis spielt die performative Sichtweise eine wesentliche Rolle. Der Blick auf gesellschaftspolitische Verhältnisse und das Alltagsgeschehen ist dabei zentral. Scheurle (2021) plädiert dafür, die Wahrnehmung auf eigene Haltungen zu richten und über pädagogische Selbstreflexion in der performativen Praxis sich der Macht des pädagogischen Handelns bewusst zu werden.

2.5 Performative Haltungen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik

Im folgenden Kapitel wird performative Haltung durch theaterwissenschaftliche, soziologische und kritische Theorie ergänzt, um eine Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik zu erhalten. Es wird dabei auf Postmodernes Theater, Subjektivierungstheorien und die Relation von Wissen und Macht eingegangen. Das postmoderne Theater lässt sich mit Aufkommen des Performativen beobachten und beeinflusst die Selbstreflexion von Haltungen durch Dekonstruktion von subjektiven und gesellschaftlichen Ordnungen. In den Kapiteln Subjektivierungstheorien und Wissen und Macht werden Machtverhältnisse thematisiert und reflexive Haltungen in Bezug auf Macht aufgezeigt. Im abschließenden Kapitel wird eine Definition von zeitgenössischer Theaterpädagogik gegeben.

Ein performativer Haltungsbegriff schließt eine praxeologische Perspektive ein, die davon ausgeht, dass Menschen Träger*innen von soziokulturellen Praktiken sind. Das bedeutet, dass diese gesellschaftlichen Praktiken in den Blick genommen werden müssen. Diese Wissensbestände können in einem theatralen Kontext „wiederholt, verdoppelt, verschoben, auf die verschiedenste Art verfremdet, um- und neukonstruiert“ (Hentschel, 2016b, S.209) werden. Aus didaktischer Sicht werden symbolische Ordnungen des Lernens und Lehrens in den Fokus genommen (vgl. Pinkert, 2021b, S.37). Die Selbstreflexion von Theaterpädagog*innen ist dabei wichtiger Bestandteil, um an Haltungen zu arbeiten. Vor dem Hintergrund eines kultursoziologischen Diskurses und in Anlehnung an Bertolt Brecht merkt Hruschka (2013) an, dass Haltungen „zunächst Vorstellungen, Einstellungen, aber auch die jeweilige soziale und körperliche Disposition“ (ebd., S.3) beinhalten. Wichtig zu erwähnen ist, dass Theaterpädagog*innen dabei die eigenen Muster im Alltag bzw. im *Privaten* sowie auch die Anforderungen in der Profession als Theaterpädagog*in hinterfragen.

Um performative Haltung soziologisch zu begründen, wird der Begriff des *Habitus* von Pierre Bourdieu verwendet, indem kulturell angeeignete und verinnerlichte Muster beschrieben werden. Der *Habitus* erlaubt es „alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen“ (Bourdieu, 1974, S.143). Diese Muster etablieren sich fortwährend und laufen unterbewusst ab. Lerch et. al. (2018) stellen sich nun die Frage, ob eine Person sich der eigenen Haltungen bewusst sein/werden kann, wenn *Habitus* und Haltungen in Beziehung stehen. Der *Habitus* und die Praktiken, die dadurch hervorgebracht werden, sind durch die Inkorporiertheit von Wissen relativ stabil (vgl. Bourdieu, 1987, S.105). Die Frage nach dem Kontext ist zentral, da sie als Grundlage für Recherche und Reflexion in der Theaterpädagogik dienen kann. Im nächsten Schritt wird das postmoderne Theater definiert, welches die Grundlage für einen zeitgenössischen Theaterpädagogikbegriff bildet.

2.5.1 Postmodernes Theater

Für die Definition eines zeitgenössischen Theaters ist es notwendig den Diskurs des postmodernen Theaters, der seit den 1970er Jahren aufkam, näher zu betrachten. Hans-Thies Lehmann (2015) schreibt dem postmodernen Theater mehrere Merkmale wie Heterogenität, Pluralität, Dekonstruktion, uvm. zu (vgl. ebd., S.27). Durch das Aufkommen des postmodernen Theaters wurden die gesellschaftlich etablierten Ordnungen hinterfragt und dekonstruiert. Grenzen und Regeln wurden ausgetestet, gebrochen, verschoben und neu definiert. „Analyse, »Theorie«, Reflexion und Selbstreflexion der Kunst“ (ebd., S.28) fallen dabei oft zusammen und finden Einzug in theatrale Formen. Der Begriff postmodernes Theater ist auch bekannt unter „postdramatisches Theater, devised theatre, live arts, Performancetheater, freies Theater, ...“ (Malzacher, 2020, S.31). Dadurch, dass die Grenzen fließend verlaufen, finden in zeitgenössischen Theateraufführungen auch andere Sparten der Kunst, wie Tanz, Pantomime, Musik- und Sprechtheater oder auch Konzerte, Platz. Diese

Verbindungen von unterschiedlichen Kunstformen und deren Bezug aufeinander bezeichnet Hentschel (2010) als Transversalität. Im postmodernen Theater verschiebt sich der Fokus vom Allgemeinen auf ein plurales Verständnis und Verschiedenheit (vgl. Ricken & Reh, 2014, S.39). In Anlehnung an Welsch mündet die postmoderne Richtung für Weintz (2008) in radikaler Pluralität, die er mit zwei Thesen beschreibt:

- das nicht überschreitbare Recht auf hochgradig differente Auffassungen, also die Schlüssel-Erfahrung, daß [sic!] ein und derselbe Sachverhalt sich aus verschiedenen Perspektiven völlig anders darstellen kann
- die antitotalitäre Option als Implikation von Pluralität und moralischer Impetus zugleich, der sich aus Gründen historischer Erfahrung und aus freiheitlichen Motiven gegen jedwede Herrschaftsansprüche richtet (ebd., S.36)

Radikale Pluralität bedeutet also eine Verortung in radikaler Differenz (vgl. Kap. 2.4.3), da die Offenheit besteht, unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand zu haben und gleichzeitig eine moralisch-politische Haltung zu zeigen, die sich gegen absolute und normative Machtansprüche stellt. Das Verständnis von Pluralität im postmodernen Theater bedeutet Vielheit, Differenz und Heterogenität und stellt den Versuch an diese vielfältigen Stimmen zu verbinden. Kuhl (2019) merkt hier von psychologischer Seite an, dass die Absicht ist Kohärenz und Verbundenheit zu erreichen, wobei gleichzeitig Konfliktlösungsfähigkeit und Flexibilität gefordert wird. Im Kontext eines politischen Diskurses im Theater besteht die Möglichkeit These, Meinung, Ordnung und Gesetz (vgl. Lehmann, 2015, S.456) zu dekonstruieren. Durch Dekonstruktion eröffnen sich aus theaterpädagogischer Sicht Räume, die durch Begegnungen von Menschen die Möglichkeit eröffnen, verschiedene Perspektiven auf Sein und Welt zu bearbeiten (vgl. Sack, 2014, S.142). Die Bearbeitung in theaterpädagogischen Settings ist hier zunehmend komplex und verlangt oft unausgesprochene Wege zu gehen und Experimente zu wagen. Im

nächsten Kapitel wird über die Theorie der Gouvernementalität nach Foucault Bezug auf das Thema Subjektivierung genommen, indem eine Macht-kritische Sichtweise auf Haltung benannt wird.

2.5.2 Subjektivierungstheorien

Ich bin glücklich, hier mit Ihnen zusammen zu sein, und bereit, über jede Erfahrung zu sprechen, die für Sie von Nutzen sein könnte – unter einer Bedingung: dass Sie ganz genau achtgeben, wenn jemand von seiner eigenen Erfahrung erzählt. (Brook 2003, zit.n. Sack, 2011, S.201)

Peter Brook hält diese Ansprache bei einem Gespräch mit Regiestudierenden. Er meint damit, dass die Äußerungen von Individuen immer kontextuell gesehen werden müssen. Die Handlungen von Subjekten sind den jeweiligen Kontexten unterworfen und daher müssen laut Hilliger (2018) Subjekte als fragmentarisch angesehen werden. Die psychologische Forschung stützt diese Theorie und bemerkt, dass Menschen sich nicht als ein einheitliches System sehen. Auch andere Ansätze aus der Philosophie und der Neurobiologie bestätigen das postmoderne Lebensgefühl vieler Menschen (vgl. Kuhl, 2019, S.46).

Das Thema der Subjektivierung wurde laut Kup (2021) erst in den 1990er Jahren durch das Aufkommen der ästhetischen Bildung stärker thematisiert. Dazu lässt sich die von Hentschel (2016) diskutierte Ordnung von Haltungen anführen (vgl. Kap. 2.2) die Subjektvorstellungen beinhaltet. Vor der Popularität der ästhetischen Bildung ging man in der theater- und kunstpädagogischen Theorie von einem autonomen Subjekt aus, dass sich selber beobachtet und reflektiert. Die Fokussierung auf eine systemtheoretische und konstruktivistische Denkart veränderte den Blick auf das Subjekt. Humberto Maturana und Francisco Varela prägten den Begriff der Autopoiesis der Menschen „als sich selbst schöpfende und selbst erhaltende Lebewesen [...] die durch Rückkoppelung, gemeinsame Systeme erschaffen“ (Fritz 2013, zit.n.

Kup, 2019, S.215). Eine relationale Subjektvorstellung geht von einem Subjekt aus, das sich in intersubjektiven Beziehungen konstituiert. In einem kultursoziologischen Diskurs werden Subjekte als relational bezeichnet, die sich in künstlerischer Praxis zueinander konstituieren. Dabei spielt der Faktor Macht eine zentrale Rolle. Kup (2021) erwähnt hier das Beispiel der Anrufung von Louis Althusser. Ein Polizist schreit jemandem zu „He, Sie da!“ und die Person reagiert. In diesem Beispiel ist die Position einer Person durch gesellschaftliche Gegebenheiten definiert. Die Person wird also positioniert.

Um näher auf die Voraussetzungen von Subjekten in der Gesellschaft einzugehen, wird Bezug auf das Thema Macht genommen. Michel Foucault prägte den Begriff der Gouvernementalität („die Regierung betreffend“), der einen spezifischen Machttypus beschreibt, der sich von Souveränität und Disziplin unterscheidet (vgl. Kup, 2019, S.27). Der Begriff der Gouvernementalität bezieht sich nicht nur auf Institutionen, sondern enthält Prozeduren, Techniken und Methoden, die das Leben der Menschen untereinander regeln. Es wird also die Lenkung von Subjekten und Kollektiven in ihren Handlungen beschrieben. Damit ist nicht nur die Lenkung durch andere gemeint, sondern auch die eigene Haltung gegenüber verinnerlichte Machtstrukturen – in Foucault's Worten *die eigene Regierung betreffend*. Haltungen können in der Freiheit der Wahlmöglichkeiten, wie mit Macht umgegangen wird, als Wegweiser dienen. Gouvernementale Praktiken haben zur Folge, dass unter soziokulturellen Bedingungen Subjekte konstruiert werden und sich diese konstituieren (vgl. Kup, 2019, S.30) und dabei Machtstrukturen unterworfen sind. Machtverhältnisse sind besonders auffällig in der Institution Schule, in der eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen vorgegeben ist. Grundsätzlich agieren Lehrende in Bereichen, welche kulturhistorisch geprägt sind. Die Schule ist ein weitverbreitetes Handlungsfeld für Theaterpädagog*innen. Die Theaterpädagogik hat hier die Möglichkeit sich entweder hierarchischen Strukturen unterzuordnen, oder bestehende Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen und diesen entgegen zu

wirken. Für die Haltung von Theaterpädagog*innen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik ist es notwendig sich im *Dazwischen* zu verorten und Macht nicht nur im Kontext Schule, sondern prinzipiell zu thematisieren und zu reflektieren. Kritische Betrachtungsweisen von Machtstrukturen werden im nächsten Kapitel durch die Beschreibung einer reflexiven Theaterpädagogik und die dadurch reflektierten Haltungen zu Wissen beschrieben.

2.5.3 Wissen und Macht

Hentschel und Pinkert (2014) stützen sich auf die Theorien von Michel Foucault und stellen dabei die Relation von Wissen und Macht zur Diskussion. Sie stellen die Definition eines weiten Wissensbegriffs in den Mittelpunkt. Dabei beschränkt sich Wissen nicht nur auf rein kognitives oder wissenschaftliches Wissen, sondern zielt auf einen Begriff von Wissen ab, der „explizites und implizites Wissen, diskursives und praktisches Wissen, performatives Wissen oder *embodied knowledge*“ (ebd., S.4) beinhaltet. Unter embodied knowledge kann inkorporiertes Wissen verstanden werden, wie in der Theorie des *Habitus* von Bourdieu in Kap. 2.5 erläutert wurde. Die beiden Autorinnen plädieren für eine reflexive Theaterpädagogik, die im Sinne Foucault's die Konstruktion von Wissen, sowie die Bedingungen, Techniken und Legitimation davon in den Blick nimmt. Die Frage ist also, „wie und warum Wissen produziert und legitimiert wird“ (ebd., S.6). Eine zeitgenössische Theaterpädagogik die Reflexivität als Grundhaltung annimmt, muss also „ihre normativen Voraussetzungen, unbefragten Standards und präskriptiven Inhalte“ (ebd., S.6) problematisieren.

Gunsilius (2021) schließt sich dieser Sichtweise an und stellt die These auf, dass Machtkritik Anspruch der, sowie Herausforderung für die Theaterpädagogik ist. Sie belegt dies mit ihrem eigenen Projekt *die Schule der Mädchen I+II*. Dabei geht sie auf die anfängliche Verweigerung der Mädchen an der Teilnahme an theaterpädagogischen Prozessen ein und setzt diese ins Zentrum künstlerischer Auseinandersetzung (ebd., S.154ff). Das Ergebnis des

Projekts fasst sie in Merkmale einer performativen Dramaturgie zusammen. Dabei sind Performativität, Differenzkriterien (Gender, Race, Class, Age und Ability), Partizipation und gesellschaftliche Rahmungen zentrale Bestandteile. Als Raum für Begegnung, Dialog und gemeinsames Handeln bietet eine performative Dramaturgie die Möglichkeit Machtverhältnisse zu hinterfragen. Theater wird als Versuchsfeld verstanden, indem lustvoll Strukturen, Vorstellungen und Überzeugungen dekonstruiert und Alternativen probiert werden können (vgl. Scheurle, 2021, S.149). Mit dem Begriff der Kontingenz wird die generelle Hinterfragbarkeit von Allem definiert und eröffnet damit eine prinzipielle Offenheit und den Raum für Neues (vgl. Hilliger, 2018, S.143), was sich in einer offenen und kritischen Grundhaltung zeigt.

Eine kontingente Sichtweise schließt die kritische Betrachtung von Machtstrukturen ein und bezeichnet „den state of art“ (Sack, 2014, S.140) in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik. Aus Sicht der kritischen Erziehungswissenschaft nimmt die pädagogische/politische Relevanz in der Theaterpädagogik daher an Bedeutung zu. Im nächsten Kapitel wird der Versuch einer Definition für eine zeitgenössische Theaterpädagogik unternommen, da es bisweilen keine eindeutige Definition gibt. Insbesondere im Hinblick auf die Frage nach der Haltung, erscheint es wichtig eine Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik vorzunehmen, da hier Bezüge zu gesellschaftspolitisch relevanten Themen hergestellt werden.

2.5.4 Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik

Eine zeitgenössische Theaterpädagogik bezieht sich auf einen kultursoziologischen Diskurs, verortet sich im *Dazwischen* und besitzt selbstreflexiven Charakter. Die Verortung in *Differenzerfahrungen* bedingt eine Bezugnahme auf historische Gegebenheiten und derzeit herrschende soziale, ökologische und politische Krisen. Aktuell beschäftigt die zeitgenössische Theaterpädagogik die Klimakrise, Entgrenzung durch Staatszusammenbrüche

oder Fluchtbewegungen (vgl. Pazzini, 2016, S.301). Zeitgenössisches Theater birgt die Chance „neue gesellschaftliche Imagination zu entfachen“ (Malzacher, 2020, S.15). Eine Orientierung an zeitgenössischen Produktionen und theatralen Praktiken ist von großer Bedeutung (Hentschel, 2016b, S.156). Anregungen können hier namhafte Gruppen wie *Rimini Protokoll*, *She She Pop* oder *Gob Squad* sein. Aus performativer Sicht schließt dies künstlerische Praktiken ein, die kulturelle Praktiken unter die Lupe nehmen. Krisen sollen als Chance gesehen werden und werden in der künstlerischen Arbeit mitbedacht. Durch kritische Reflexion kultureller Praktiken mit einer Macht-kritischen Haltung können Prozesse transparent gemacht, diskutierbar, dekonstruiert und rekonstruiert werden. „Für die Entwicklung von kritischen Reflexionsstrategien und -formen ist eine pädagogische Perspektive zentral, die das Abstandspotential, welches die künstlerische Arbeit generiert, auch für die Pädagogik zu denken weiß“ (Hilliger, 2021, S.336). Auf methodischer Ebene bedeutet das, didaktische Modelle und Methoden zu finden, die kritische (Selbst-)Reflexion beinhalten und somit zu einer professionellen Haltung beitragen. Dieser Weg erfordert von Theaterpädagog*innen den Mut sich der Komplexität zu stellen. Dabei stellt die Theaterpädagogik einen geschützten Rahmen bereit, der nach Spaniel (2021) aber kein safe space sein soll, da „die Abweichung von (gesellschaftlichen) Normen und Narrativen [...] Teil einer jeden Kunsterfahrung“ (ebd., S.303) darstellt.

Eine zeitgenössische Theaterpädagogik ist auch damit konfrontiert, eine gemeinsame Vision zu entwickeln, die sich an politisch-ökonomischen Gegebenheiten orientiert. Schneider (2016) sieht es als grundlegend an, dass für eine qualitative theaterpädagogische Arbeit Rahmenbedingungen geschaffen werden. Im theaterpädagogischen Manifest des Bundesverband für Theaterpädagogik (2017 & 2020) wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Rahmenbedingungen in der Praxis noch weitgehend uneinheitlich und vielerorts völlig unzureichend sind. Für die Umsetzung der Forderung wird im theaterpädagogischen Manifest klare Haltung bezogen. Eine zeitgenössische

Theaterpädagogik erfordert es auf mehreren Ebenen, in verschiedenen Kontexten Haltung zu beziehen.

2.6 Didaktische Methoden und Haltungen

Nun wird auf unterschiedliche didaktische Methoden und ihren Bezug zum Thema Haltung eingegangen. Zunächst soll ein allgemeiner Überblick über die Voraussetzungen und Bedingungen beschrieben werden. Danach wird auf Theatermethoden an der Institution Schule, *Biographietheater nach Maïke Plath*, das *Theater der Unterdrückten*, *Szenisch-systemische Theaterpädagogik*, Relationales Lernen und Theater im *Framing* von *Risk, Rules, Reality und Rhythm* eingegangen. Diese Auswahl wurde aufgrund der aktuellen Diskussion der didaktischen Methoden getroffen. Sie verorten sich insbesondere in politischen und gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen, was für die Ergründung des Haltungsbegriffs von größter Relevanz ist. In der Didaktik werden „konkrete Antworten auf Fragen nach Inhalten und Gestaltung von Unterricht bzw. Weiterbildung“ (Anklam et.al., 2020, S.21) gesucht.

Aus einer kritischen Perspektive auf herkömmliche didaktische Modelle sieht Sack (2011) die Erfordernis nach alternativen Konzepten zu suchen, die der Theaterpädagogik gerecht werden. Die Suche wird erschwert durch die „spezifische Verfasstheit ästhetischer Bildungsprozesse“ (ebd., S.107), da klare Lernzielvorgaben und konkrete Lernschritte den theaterpädagogischen Arbeitsprozess beeinträchtigen können. Dadurch, dass sich die Theaterpädagogik einer normativen Setzung entzieht, entsteht die Möglichkeit, Erneuerungen statt Wiederholungen als bestimmendes Element zu etablieren (vgl. ebd., S.76). Durch diese Sichtweise ist die Theaterpädagogik nicht statisch und daher immer in Bewegung. Trotzdem gibt es einige Rahmenbedingungen, die in einem Arbeitsprozess geklärt werden müssen. Beispielsweise muss vorab festgelegt werden, wer, mit welcher Zielgruppe, in welchem Themenfeld, mit welchen Methoden zu einem im Vorfeld bestimmten Ziel arbeitet (vgl. Anklam

et.al., 2020, S.66). Dabei bedeutet theaterpädagogisches Arbeiten sich an der Kunstform Theater zu orientieren und diese zu vermitteln. Dabei greifen Theaterpädagog*innen auf aktuelle bildungswissenschaftliche und künstlerische Theorien zurück. Zimmermann (2020) merkt an, dass der theoretische Diskurs über Theater hier oftmals vernachlässigt wird und demnach mehr Gewicht beigemessen werden sollte. Eine zeitgenössische Theaterpädagogik orientiert sich an Pluralität, Komplexität und der Partizipation von Subjekten. Zudem betont Sack (2011) die Notwendigkeit von didaktischen Prinzipien, in denen davon ausgegangen wird, neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und Selbstreflexion zu ermöglichen. Im Fokus steht das Individuum, das selbstverantwortlich und selbstbestimmt eigene Lernziele definiert. Dieser emanzipatorische Ansatz grenzt sich von einem Lernverständnis ab, das auf Verwertbarkeit basiert. Theaterpädagog*innen benötigen hier neben didaktischen Methoden die Ausbildung von didaktischen Grundhaltungen. Anhand des Beispiels des unwissenden Lehrmeisters beschreibt Jacques Rancière eine didaktische Grundhaltung:

Joseph Jacotot war Anfang des 19. Jahrhunderts Lehrbeauftragter für französische Literatur und unterrichtete an der Universität Leuven (Belgien). Obwohl unter Studierenden geschätzt, gab es Verständigungsschwierigkeiten, da einige Studierende der französischen Sprache nicht mächtig waren und umgekehrt Jacotot kein Niederländisch sprach. Ein Experiment, bei dem er eine zweisprachige Lektüre bereitstellte und sich von der damals gängigen Meinung distanzierte, dass Lehrmeister die Studierenden instruieren sollten und ihnen Kenntnisse vermitteln müssen, gelang überraschenderweise. "Die Schüler [sic!] hatten ohne erklärenden Lehrmeister gelernt, aber deswegen noch nicht ohne Lehrmeister" (Rancière, 2018, S.23). Die Erkenntnis für Jacotot war, dass das Ausklammern seiner eigenen Intelligenz die Studierenden zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung führte. Durch den Bezug auf etwas Gemeinsames, etwas Drittes, zwischen Lehrmeister und Student*innen wurde laut Hentschel (2016b) eine Distanz geschaffen „zwischen Lehrenden und Lernenden, die

nicht auf einer Hierarchie von Wissenden und Unwissenden beruht“ (ebd., S.208). Der Bezug auf etwas Drittes wird dabei über das Theater als spezifische Kunstform gewählt. Dabei sind Theaterpädagog*innen keine unwissenden Lehrmeister*innen, sondern besitzen (ebenso wie Jacotot) Wissen über künstlerische Praktiken und Prozesse. Gleichzeitig kann nicht davon ausgegangen werden, dass künstlerisch-pädagogische Akteur*innen (im Beispiel die Student*innen) unwissend sind, da diese wahrscheinlich Kenntnisse oder Erfahrungen im theatralen Bereich haben (vgl. Hilliger, 2018). Zusammenfassend ist die künstlerische Praxis der Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen (vgl. Hentschel, 2016b, S.206), die eine Bestimmung theaterpädagogischer Haltungen impliziert.

Die künstlerische Herangehensweise von Theaterpädagog*innen, wie sie für sich Theater definieren, welche Methoden eingesetzt werden, wie inszeniert wird und wie die Ideen und Ideale von Bildungs- und Vermittlungsprozessen aussehen, bestimmen nach Sack (2011) (didaktische) Grundhaltungen. Dabei liegt laut Hilliger (2018) die Verantwortung für den Arbeitsprozess, der durch Verstehens- und Aushandlungsprozesse markiert ist, bei den Lehrenden. Die Rahmenbedingungen unter denen theaterpädagogisches Arbeiten stattfindet, sind ein wichtiger Faktor für das Gelingen. Dabei kommt es durch vorab institutionell definierte Gegebenheiten zu Situationen, die durch kulturelle Prägung einem Rollenverhältnis von Lehrer*innen zu Schüler*innen gleichkommt (vgl. Sack, 2011). Wie sich die Positionen innerhalb einer Gruppe aufteilen, hängt davon ab wie der Umgang mit gegensätzliche Haltungen der Teilnehmenden gestaltet wird, wobei sich „die gemeinsame Erarbeitung gemeinsamer Haltungen“ (Koch et.al., 1984, S.64) als hilfreich erwiesen hat. Dabei geht es für Theaterpädagog*innen „um das Aushalten und Bewusstmachen von Differenzen, um den produktiven Umgang mit Konflikten und das aktive Aufsuchen von Ungewissheiten im Arbeitsprozess“ (Sack, 2014, S.146).

Grundsätzlich unterstehen didaktische Haltungen einer fortwährenden Veränderung. Spielleiter*innen bringen sich durch ihre je eigenen erworbenen theaterpädagogischen Haltungen ein. In Wechselbeziehung werden diese zur Praxis abgestimmt, um im Hinblick auf den theaterpädagogischen Prozess handlungsfähig zu bleiben. Eine Reduzierung auf das Abspielen der richtigen Methoden ist laut Anklam et.al. (2020) nicht der Schlüssel für einen wirksamen Lernprozess. Sie stellen in einem weiteren Kontext das kompetente Handeln von Theaterpädagog*innen in den Mittelpunkt. Dabei erwähnen sie Selbstreflexion als wichtiges Element. Die Autor*innen plädieren auf Weiterbildungsangebote die nicht nur auf Übungen und Methoden abzielen, da „erst didaktische Fragen und Konzepte [...] zu klaren theaterpädagogischen Haltungen, zu einem eigenen Profil“ (ebd., S.11) führen. Die Ausbildung eines Profils ist dabei höchst individuell, da es sich aus biografischen und professionellen Lernerfahrungen, Werten, persönliche Stärken uvm. Zusammensetzt (vgl. ebd., S.27). Die Verwendung der von Hentschel definierten Kategorien im *Dazwischen* (vgl. Kap. 2.4.3) werden mit einer performativen Haltung (vgl. Kap. 2.4.4) nutzbar gemacht. Weiters benötigt es eine Verortung in der zeitgenössischen Theaterpädagogik, um die Bildung didaktischer Haltungen zu ermöglichen.

Nun soll von einer konventionellen Theaterpädagogik im Kontext Schule ausgehend, der Bogen über alternative Zugänge (*Biographietheater nach Maike Plath*, dem *Theater der Unterdrückten* und dem *szenisch-systemischen Ansatz*) und relationalem Lernen hin zu einem performativen Ansatz gespannt werden.

2.6.1 Theater an der Institution Schule

Theaterspielen im Kontext Schule orientiert sich vornehmlich an den Strukturen der Institution Schule. Ein plurales Verständnis von Theaterpädagogik hat dabei Zweige wie *Darstellendes Spiel* oder *Drama in Education* hervorgebracht. Kup

(2019) erwähnt das *Kursbuch Darstellendes Spiel* für die Sekundarstufe II, das 2009 in Deutschland erschienen ist und am weitesten verbreitet ist. Die Zielsetzung richtet sich nach einem an der EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) definierten Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz 2006, das laut Pfeiffer und List (2009) die Bereiche „theaterästhetische Grundlagen, theaterästhetische Gestaltung, theaterästhetische Kommunikation und soziokulturelle Partizipation“ (ebd., S.5) angibt. „Oberstes Lernziel ist der Erwerb von Wissen, praktischen und gestalterischen Kompetenzen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit“ (ebd., S.5). Der Aufbau des Kursbuches ist in Schwerpunkte gegliedert, beginnt bei der Grundlagenarbeit und verschiebt sich hin zu einer komplexeren theaterästhetischen Gestaltungsarbeit.

Die Position der Spielleitung wird gedacht als „Lernprozessinitiator, Lernbegleiter, Unterstützer/Coach und Supervisor“ (ebd., S.6). Dabei sehen die Autor*innen die Aufgabenverteilung folgendermaßen:

Aufgaben der Spielleitung
In den Anfangsphasen der Lerneinheiten und Kursen die nötigen Informationen und Impulse zu geben, um den Prozess anzustoßen und ins Laufen zu bringen
In der Hauptphase des Prozesses – insbesondere in den Aufbaukursen – das Ensemble zu supervisieren und zu beraten und dafür zu sorgen, dass es das Ziel nicht aus den Augen verliert
In der Schlussphase des Projekts das Ensemble bei der Lösung von Problemen zu unterstützen, die es nicht allein lösen kann, z.B. Reservierung eines geeigneten Aufführungsraumes, Genehmigungen für Plakatierungen usw. und möglicherweise die unter Zeitdruck erarbeitete Dramaturgie für eine erfolgreiche Aufführung rund zu machen.

Tabelle 5: Aufgaben der Spielleitung (Pfeiffer & List, 2009, S.6)

Die Ausrichtung auf Kompetenzen und Selbstständigkeit von Schüler*innen lässt sich hier durchaus als positiver Aspekt sehen. Ebenfalls gibt die vorgegebene Struktur des Lehrbuches den Kursleitungen (sowie auch den Schüler*innen) Sicherheit. Andererseits wird die Position von Theaterlehrer*innen nur wenig beleuchtet. So strukturiert und methodenreich das Lehrbuch ist, so lässt sich nicht herauslesen, wie sich das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen zusammensetzt bzw. welche Haltungen hier konkret eingenommen werden sollen. In einem größeren Rahmen stellt sich die Frage wie Theater definiert wird. Kup (2019) sieht durch das Kursbuch eine Ausrichtung der Theaterpädagogik als *Handwerk*, das es systematisch zu erlernen gilt und vermisst die Komponenten der Historizität und der kulturell-gesellschaftlichen Bedingtheit. Die Ausrichtung auf Kompetenzen lässt vermuten, dass hier vornehmlich pädagogische Ziele im Mittelpunkt stehen.

Zudem stellt sich die Frage, ob die idealtypische Auffassung von Theaterunterricht an Schulen möglich ist. Hilliger (2018) beschreibt, dass bereits die Pionier*innen des Schulfachs *Darstellendes Spiel* die Arbeitsweisen freier Gruppen übernehmen wollten, jedoch Schwierigkeiten am gesetzten Rahmen der Institution Schule hatten, da die Bedingungen in der freien Szene unterschiedlich sind. Bezugnehmend auf die räumliche Perspektive an der Institution Schule hält Hilliger fest, dass die Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln von Lernenden nur funktioniert, wenn die Lernenden den vorgegebenen Raum „in allen möglichen Formen entgegen offensichtlicher Regeln“ (ebd, S.138) bespielen können. Die Bedingungen die an einer Schule herrschen und die Grenzen die den Kontext vorgeben sind, sind ein wichtiger Teil den Theaterlehrer*innen mitdenken sollten. Im nächsten Kapitel werden die Erfahrungen die Maike Plath in der Schule erlebte diskutiert.

2.6.2 Biographietheater nach Maike Plath

Maike Plath beschreibt in ihrem Podcast *Türwächter:innen der Freiheit* ihren eigenen Werdegang zur Theaterpädagog*in (vgl. Plath, 2021). Ihr theaterpädagogischer Ansatz wurde von ihren eigenen Erfahrungen als Lehrerin an einer Berliner Hauptschule geprägt (vgl. Kup, 2019, S.183). Die Hauptschule in Neukölln wurde dazumals als sogenannte „Brennpunktschule“ problematisiert, in der Plath mit Jugendlichen Theaterarbeit etablierte. Dahingehend ist laut Hilliger (2018) bemerkenswert, dass die institutionellen Grenzen dort gelockert werden, wo bereits Probleme bestehen, weil vermeintliche Sicherheiten dadurch aufgegeben werden. Im Podcast werden die Schwierigkeiten und Widerstände erzählt, die Plath mit der Institution Schule hatte. Als schwierig wurde der mangelnde Rückhalt anderer Lehrkräfte, die Problematik Räume zu finden sowie starre, schwer veränderbare Strukturen genannt. In diesem Spannungsfeld entwickelte Plath ihren biographisch-partizipativen Ansatz, in welchem Schüler*innen als forschende und interessierte Individuen gesehen werden und die Wichtigkeit die Strukturen in welchen gearbeitet wird zu hinterfragen. Wie auch im Kursbuch *Darstellendes Spiel* sind für Plath (2014) Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen wichtige Grundhaltungen. Zu den Aufgaben der Spielleitung zählt laut Plath die fortwährende thematische Ordnung inhaltlicher Ideen und biografischer Texte der Jugendlichen, sowie die Herstellung von Bezügen zu literarischen und gesellschaftspolitischen Themen (vgl. ebd., S.56). In Abgrenzung zum Konzept des Kursbuches von Pfeiffer und List (2009) und zu den Rahmenlehrplänen wendet sich Plath (2014) gegen das Messbar-machen von Bildung (vgl. ebd., S.14). Kup (2019) konstatiert Plath's entschiedene Kritik am Bildungssystem Deutschlands. Plath (2014) stellt Partizipation in den Mittelpunkt und setzt an den individuellen Biografien der Teilnehmenden an. Die Methodik die sie dabei verwendet nennt sich das Theatrale Mischpult. In ihrem Podcast (2021) wird deutlich, welche Haltungen Maike Plath vertritt, dies wird besonders deutlich durch ihren lebensweltorientierten Ansatz in ihrer Arbeit mit

den Jugendlichen. Sie bezieht hierbei die gesellschaftlichen Gegebenheiten mit ein und versucht diese auch künstlerisch zu verarbeiten.

Hilliger (2018) sieht in biografischen, ortsspezifischen und neueren dokumentarischen Theaterformen und -formaten die Durchlässigkeit und die Möglichkeit an Grenzen zu arbeiten. Im Kontext Schule sieht die Autorin, dass diese in Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen verstärkt das *Dazwischen*, also das Feld zwischen Kunst und Pädagogik, in den Fokus nehmen und dabei um historische, raumtheoretische und praxisorientierte Sichtweisen ergänzen sollte (vgl. ebd., S.127). Aus einer Macht-kritischen Perspektive wird es notwendig sein, Positionen in der Hierarchie der Schule zu beleuchten und pädagogische Grundsätze zu reflektieren, die diese stützen.

Hilliger (2018) sieht die Aufgabe von Bildungsinstitutionen darin, Räume und Zeit für Prozesse der Auseinandersetzung bereitzustellen, um im Sinne der Kontingenz (vgl. Kap. 2.5.3) die Möglichkeit zu schaffen, über Alternativen zu diskutieren. Dabei ist davon auszugehen, dass es in der Theaterpädagogik um die gemeinsame, gleichberechtigte Arbeit an etwas Drittem geht. Davon ausgehend ist die immer wiederkehrende Verhandlung des pädagogischen Beziehungsverhältnisses zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen notwendig (vgl. ebd., S.153). Im nächsten Kapitel wird Bezug zum *Theater der Unterdrückten* genommen, welches das Individuum im systemischen Kontext betrachtet und eine Diskussion gesellschaftlicher Machtverhältnisse im Bezug zur theaterpädagogischen Haltung ermöglicht.

2.6.3 Das Theater der Unterdrückten

Das *Theater der Unterdrückten*, kurz TdU, ist seit Mitte der 1990er Jahre von der UNESCO als eine Methode des sozialen Wandels anerkannt worden (vgl. Wrentschur, 2006). Das TdU hat seine Wurzeln in Südamerika und wurde durch Augusto Boal mit einem gesellschaftspolitischen Anspruch ins Leben gerufen. Ende der 1970er Jahre emigrierte Boal nach Europa und wurde im Vergleich zu

den offensichtlichen Unterdrückungsmechanismen in seinem Heimatland, mit viel subtileren Machtstrukturen konfrontiert (vgl. Wrentschur, 2004, S.53). Daraufhin entwickelte Boal neue Arbeitsformen die sich am Konzept des Empowerments orientieren und vor Allem im therapeutischen Einzelsetting zu verorten sind. In der aktuellen Debatte stellt sich die Frage ob das TdU seinen gesellschaftspolitischen Ansprüchen noch gerecht wird, da gesamtgesellschaftliche Problemlagen immer mehr individualisiert werden (vgl. Kup, 2019, S.206). Es besteht die Sorge, dass durch die zunehmende Pluralisierung und Professionalisierung, die ursprüngliche politische Haltung des TdU in Vergessenheit geraten könnte. Weiters werden die Methoden aus dem TdU immer öfter durch Institutionen, welche keine sozialpolitischen Interessen verfolgen, für ihre eigenen Zwecke instrumentalisiert (vgl. Wrentschur, 2006, S.37)

Das TdU hat sich laut Kup (2019) in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren besonders um systemtheoretische, (radikal)konstruktivistische, neurowissenschaftliche und evolutionstheoretische Theorien formiert. Diese Ausrichtungen prägen zum Beispiel auch David Diamond, der die Systemtheorie Luhmann's, den system-ökologischen Ansatz Capra's und die Theorie des TdU verbindet (vgl. Diamond, 2013, S.25). Durch den systemischen Ansatz, wie Diamond ihn im *Theater zum Leben* beschreibt, wird die Sichtweise dahingehend verändert, dass nicht nur die Unterdrückten im Fokus stehen, sondern das gesamte System inklusive Unterdrücker*innen. Diamond benennt zwei Komponenten, die ein lebendiges System auszeichnen: eine physische Grenze und einen Metabolismus (eine kleine Werkstatt für Umwandlungsprozesse) (vgl. ebd., S.64). Wichtig ist für Diamond, dass Beziehungsmuster die Struktur erzeugen. Die Struktur ist für ihn „die *Manifestation, die reale Ausgestaltung der Muster*“ (ebd., S.66). Eine Veränderung ist dementsprechend nur möglich, wenn sich die Muster in Systemen verändern, da es ansonsten zu keinem Strukturwandel kommen kann. Die Fokussierung auf einen systemischen Ansatz wird auch kritisch

gesehen, da durch die Eingrenzung auf autopoietische Systeme, gesamtgesellschaftliche Problemlagen vernachlässigt werden könnten (vgl. Kup, 2019, S.242). Eine Orientierung an Diamond's Verständnis bedeutet für Theaterpädagog*innen in ihren didaktischen Haltungen Prozesse anzuregen und zu unterstützen. Dabei wird im Sinne von Selbsthilfeprozessen auf die Übernahme von Eigenverantwortung abgezielt. Wrentschur (2004) geht es um die Diskussion gesellschaftlicher Machtverhältnisse. In seinem Selbstverständnis als Theaterpädagoge sieht er Theater als soziokulturelle Ausdrucksform (vgl. ebd., S.30). Theater eröffnet die Möglichkeit von Erfahrungsräumen um experimentell und forschend zu arbeiten. Wrentschur erwähnt, dass für die Bildung von Haltungen ein selbstkritischer Blick „auf die eigenen Wünsche und Ziele, das Herkommen und die eigenen Erfahrungen, sowie die pädagogischen und künstlerischen Qualifikationen und Haltungen“ (ebd., S.18) vorteilhaft ist. Das nächste Kapitel widmet sich einem weiteren systemischen Ansatz, der die Frage der Haltung explizit ausführt.

2.6.4 Szenisch-Systemisch: Eine Frage der Haltung!?

Anklam, Meyer und Reyer (2020) gehen davon aus, dass jede didaktische Herangehensweise an einen theaterpädagogischen Prozess vorerst eine Frage von Haltung ist. Als Ausgangspunkt gilt die Feststellung, dass an vielen Weiterbildungsinstitutionen ein zu starker Fokus auf der „richtigen“ Methode liegt. Dies ist für die Autor*innen zu kurz gegriffen, denn es gilt das gesamte Handeln von Theaterpädagog*innen zu betrachten. In der Kernthese gehen die Autor*innen davon aus, dass die innere Haltung und die klare Intention der Lehrenden unabdingbar sind. Ein systemisch-konstruktivistischer Zugang bildet die Grundlage, bei dem relative und subjektive Wirklichkeit konstruiert wird. In der folgenden Abbildung lassen sich die Bezüge von einzelnen Individuen innerhalb des Systems und der Bezug zur Umwelt sehen.

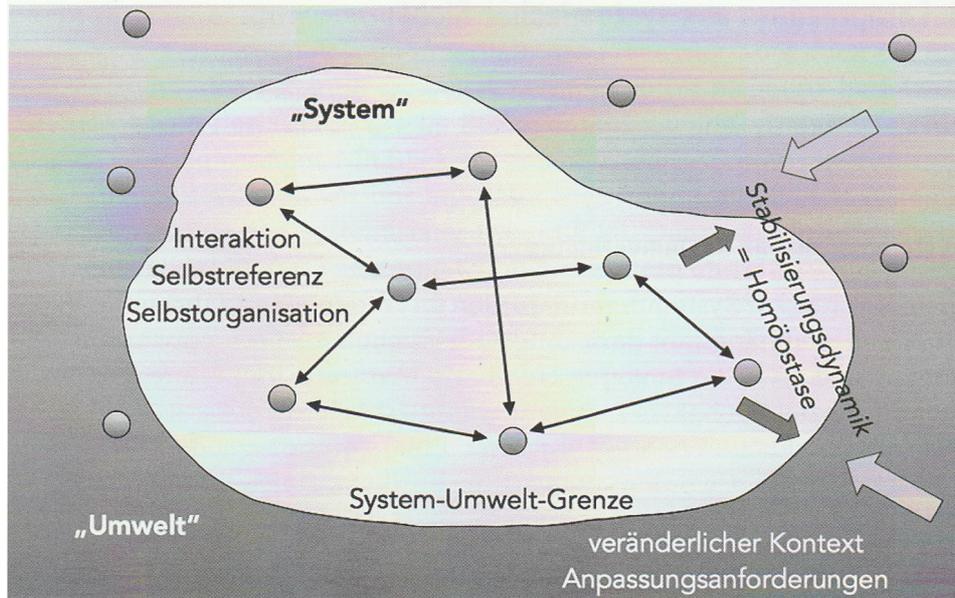


Abbildung 1: System und Umwelt in Wechselbeziehung (Anklam et. al., 2020, S.46)

Ein System ist definiert „als Verbund von Elementen, die gemeinsam in Wechselbeziehung stehen und sich dadurch von den umgebenen Umständen, der sogenannten „Umwelt“, unterscheiden“ (ebd., S.45). Reaktionen innerhalb eines Systems und auf eigene Zustände werden als selbstreferentiell bezeichnet. Dieser immerwährende Prozess wird als Autopoiesis bzw. als zirkuläre Kausalität bezeichnet. In der Grafik wird das System von der Umwelt durch eine Grenze getrennt. Wer oder was Teil eines Systems ist, ist aber nicht eindeutig definierbar und damit ist laut Autor*innen eine objektive Beschreibung von außen nicht möglich. Da direkte Instruktion von außen nicht möglich ist, wird auf partizipative Lernsettings gesetzt und Individuen steuern ihre Lernprozesse selbst (vgl. Kup, 2019, S.241). Theaterpädagogik unter einer systemischen Sichtweise bedeutet für Theaterpädagog*innen, in ihren Haltungen „gleichzeitig Lernende, Lehrende und Vermittelnde“ (Anklam et.al., 2020, S.20) zu sein. In der Rolle der Spielleitung sollen Lernprozesse angeregt werden, indem durch Interventionen bestehende Denk- und Interaktionsmuster unterbrochen werden, damit Forschungsprozesse auf individueller und gemeinsamer Ebene ausgelöst werden können (vgl. ebd., S.53). Interventionen

müssen dabei aber nicht immer spontan erfolgen, sondern können auch geplant und vorbereitet werden (vgl. Sack, 2011). In der folgenden Abbildung werden die inneren Anteile aufgezeigt, die das Profil von Theaterpädagog*innen bilden und in ihrem Handeln leiten. Durch die systemische Brille werden Theaterpädagog*innen aufgefordert ihre subjektive Wahrnehmung und ihre Konzepte und Haltungen unter Berücksichtigung des Kontextes, der Interaktionen unter den Beteiligten und den jeweiligen Rollen zu ordnen um ihr pädagogisches Handeln danach auszurichten.

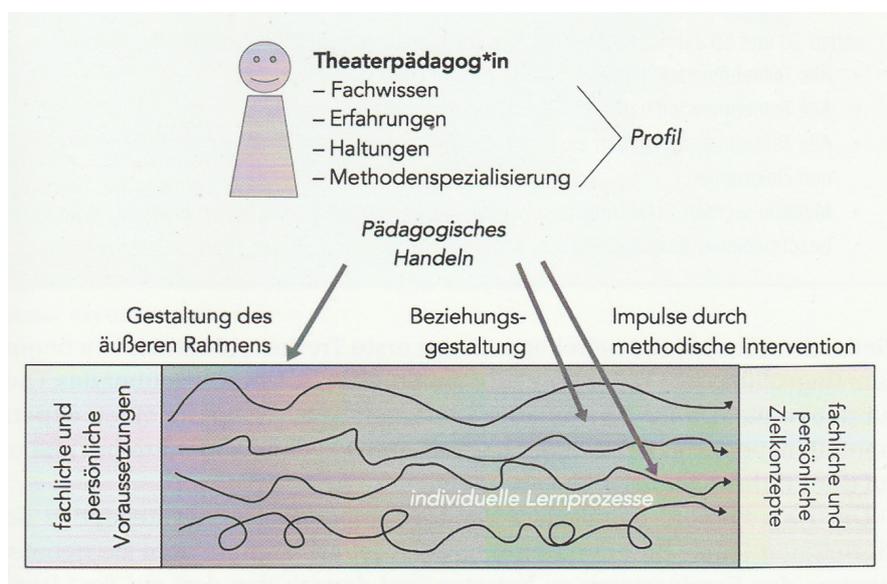


Abbildung 2: Handlungsmodell mit Fokus auf äußeren Rahmen und individuelle Lernprozesse (Anklam et.al., 2020, S.59)

Neben dem inneren Anteil des Systems, betonen Anklam et.al. auch den äußeren Anteil, den sie *Globe* nennen. Damit meinen sie die Einflüsse die auf das System einwirken bzw. die Erwartungen die an den theaterpädagogischen Prozess gestellt werden. Dazu zählen Überlegungen zum institutionellen Rahmen, wie z.B. Schule, Theater, Bildungseinrichtung und weitere Eigenschaften wie „Zeitumfang und Takt, beteiligte Personen und Rollen, Räume, Lehrmittel und Medienangebot, inhaltliches Umfeld, finanzielle Ausstattung, Kontakt und Kommunikation der Bildungsinstitution innerhalb der

Bildungslandschaft u.v.m.“ (ebd., S.49). Das Erfassen der äußeren Umstände ist bereits vor Beginn eines theaterpädagogischen Prozesses wichtig, um die Rahmenbedingungen, in welchen sich Theaterpädagog*innen bewegen können, konkret zu bestimmen. Die Autor*innen nehmen dabei die äußeren Bedingungen als relativ konstant und wenig veränderbar wahr. Dieser vereinfachenden Annahme stellen sie aber die systemische Sichtweise entgegen, dass Menschen Systeme gestalten und in dieser Ebene Veränderung bewirken können. Folgende Systemmerkmale erwähnen die Autor*innen dabei als relativ veränderlich:

Veränderbare Systemmerkmale des Lehr-Lern-Systems
Werte, Regeln, Normen, Verbote
Beziehungskonstellationen, Grenzziehungen, Umgang mit Konflikten und Macht
Interaktionsklima, relevante Themen, übergeordnete und individuelle Ziele

Tabelle 6: Veränderbare Systemmerkmale (Anklam, Meyer & Reyer, 2020, S.50)

In Tabelle 6 werden Merkmale angeführt, welche sich in Lehr-Lern-Systemen verändern lassen. Diese lassen sich sowohl auf individueller, auf der Beziehungs- als auch auf gesamtsystemischer Ebene finden. All diese Merkmale werden in zwischenmenschlichen Beziehungen ausverhandelt. Das nun folgende Kapitel widmet sich dem Thema Beziehung mit einem speziellen Fokus auf darin liegende selbstreflexive Haltungen von Theaterpädagog*innen.

2.6.5 Relationales Lernen

Mira Sack, Dozentin und Professorin an der Zürcher Hochschule der Künste, stellt den Faktor Beziehung ins Zentrum der Diskussion und beleuchtet die Position von Theaterpädagog*innen in Probensettings. Dabei spielen, die von ihr genannten *Praxishaltungen* eine tragende Rolle, die die didaktischen Haltungen von Theaterpädagog*innen zur Disposition stellen. Damit ist eine Haltung gemeint, welche ständiger Überprüfung und kritischer Befragung

eigener und fremder Praxis begleitet wird (vgl. Sack, 2011, S.16). In theaterpädagogischen Prozessen werden durch experimentelles Arbeiten, über das Spiel und Freiwilligkeit flache Hierarchien hergestellt, die unmittelbare Beziehungen zulassen. Relationales Lernen bedeutet somit, möglichst abseits von zugeschriebenen Rollen und unter der Prämisse der Gleichwertigkeit zu lehren und zu lernen. Dabei ist Lernen immer in Kontexten eingebettet. Die Fokussierung auf eine relational angelegte Lerntheorie wird aus subjektivierungstheoretischer Perspektive als Analyseinstrument einer kritischen Erziehungswissenschaft gesehen (Kup, 2021, S.188). Demnach würde es für eine selbstreflexive Theaterpädagogik bedeuten, „die eigenen Wissensbestände, Diskurse und Konjunkturen zu befragen und in ihren Machtwirkungen zu analysieren (ebd., S.188). Eine selbstreflexive Haltung ist im relationalen Lernen essentiell.

2.6.6 Risk, Rules, Reality und Rhythm

Dorothea Hilliger widmet sich in ihrer Publikation *(K)Eine Didaktik der performativen Künste* dem Handlungsfeld zwischen Theaterkunst und Pädagogik und versucht im *Framing* von *Risk, Rules, Reality und Rhythm* und anhand von Projekten, Performancegruppen und Beispielen einen Spielraum im Spektrum der Theaterpädagogik zu erörtern. Hilliger (2018) legt ihren Fokus dabei auf junge Menschen, wobei sie in ihrem künstlerisch orientierten Ansatz alle Menschen ansprechen will. Angelehnt an Performancegruppen wie *Gob Squad*, *Forced Entertainment* oder *She She Pop* merkt Hilliger an, eine gewisse Lust am Risiko an den Tag legen zu wollen. Wie bereits in Kap. 2.4.4 beschrieben, ist eine performative Sichtweise für eine zeitgenössische Theaterpädagogik bereichernd, da Grenzen ausgetestet, überschritten und gesellschaftliche Normen und Strukturen dekonstruiert werden können. Soziale Realität wird nicht nur repräsentiert, sondern dekonstruiert und neu ausverhandelt. Um theatrale Wirklichkeit zu erzeugen benötigt es einen Rahmen, den Hilliger als *Framing* bezeichnet, einen Arbeitsbegriff den sie von

Performancegruppen übernommen hat. In diesem Rahmen lehnt sie sich an *Risk, Rules, Reality und Rhythm (Die 4 R's)* (vgl. ebd., S.39) des Kollektivs *Gob Squad* an. Die vier *R's* können dabei als Bezugspunkte gesehen werden, an denen sich Theaterpädagog*innen in ihren Haltungen orientieren können. Die Autorin geht in ihrem *Framing* von einem Begriff der Performativen Künste aus, der sich an eine soziale Dimension richtet. Sie kategorisiert didaktische Positionen als Bezüge zu Kunst, Demokratie und zu außertheatraler Realität (vgl. ebd., S.41). Im Folgenden soll nun auf die einzelnen *R's* eingegangen werden.

Unter dem Begriff *Risk* versteht Hilliger ein künstlerisches Arbeiten, das in einem pädagogischen Kontext ermuntert Wagnisse einzugehen. Dahingehend sieht sie Theaterpädagog*innen gefordert Routinehandeln zu vermeiden und neue Wege zu beschreiten. Partizipativ zu arbeiten und Teilhabe zu ermöglichen, indem Themen aus der Gruppe verhandelt werden und Positionen und Haltungen sichtbar gemacht werden, sind zentral. „Dadurch, dass die Arbeit mit einem unbekanntem Gegenstand beginnt, sind „vorab festgelegte, kunstfremde Zielorientierungen und eine Verzweckung theaterkünstlerischen Arbeitens obsolet, Umwege und Sackgassen wahrscheinlich und Scheitern immer auch möglich“ (ebd., S.41).

Die kollektive Arbeit erfordert einen Rahmen (*Rules*) der einen Demokratiebezug als Voraussetzung aufweist. Für Theaterpädagog*innen wird die Kenntnis der demokratischen Arbeitsform *devised performance* vorausgesetzt (vgl. ebd., S.42). Darunter fallen Positionen von Akteur*innen und vorhandene Beteiligungsmöglichkeiten. Im Sinne von demokratischer Handlungsfähigkeit ist Wissen über Prozessentwicklungen, Entscheidungsfindungen und kulturelle Teilhabe mitzudenken. Hilliger orientiert sich an zeitgenössischen politikwissenschaftlichen sowie philosophischen Positionen (vgl. ebd., S.142) und plädiert dabei für ein streitbares Demokratiemodell nach Mouffe in der Dissens als Grundbedingung festgelegt wird.

Theaterpädagogisches Arbeiten orientiert sich an der Realität (*Reality*) und bezieht sich auf außertheatrale Realität. Hierbei oszillieren Theaterpädagog*innen zwischen theatraler Wirklichkeit und Realität. Dabei ist das Spiel mit Möglichkeiten zentral und bestehende Umstände können in die Aufführung eingeflochten werden.

Recherchierende, Experimentierende, Improvisierende, Forschende, wie man sie auf Proben, in künstlerischen Laboren oder Werkstätten findet, haben implizites Wissen, zumindest Alltagstheorien sowie soziale Erfahrungen im Gepäck und Einschreibungen im Körper. Keiner kommt voraussetzungslos. (ebd., S.156)

Der Terminus des *Rhythm* wird beim Kollektiv *Gob Squad* als dramaturgische Struktur begriffen. Hilliger modifiziert den Begriff und sieht theaterpädagogische Arbeit im *Dazwischen*. In diesem Begriff treffen sich die schon erwähnten Bezüge zu Kunst, Demokratie und Realität. Theaterpädagog*innen bewegen sich zwischen diesen vier Dimensionen und können sich in diesem didaktischen Modell selbst reflektieren und neue Inputs für die Gruppe bereit stellen.

Zeitgenössische Performancegruppen, wie die zuvor beschriebenen, geben eine hilfreiche Orientierung bei der Bildung einer zeitgenössischen theaterpädagogischen Haltung. Die 4 *R's* nach Hilliger stellen dabei Anhaltspunkte für die Bildung von eigenen Haltungen dar. Insbesondere die Arbeit mit und an Grenzen, Partizipation, Demokratie und die Verortung im *Dazwischen* sind wichtige Eckpfeiler in einer kritischen theaterpädagogischen Haltung, welche nach gesellschaftspolitischen Wandel strebt.

2.6.7 Didaktische Haltungen von Theaterpädagog*innen

Die vorgestellten didaktischen Methoden liefern wichtige Impulse für das eigene Handeln und für die Ausbildung von didaktischen Haltungen. Die für die angeführten Ansätze notwendigen Wertvorstellungen sind allumfassend und

auch für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen grundlegend: Offenheit, Selbstreflexivität, Flexibilität, Partizipation und Verantwortung.

Die Bildung von Haltungen und das Offenlegen dieser, ist ein längerer und auch komplexer Prozess. Für Theaterpädagog*innen ist es notwendig, achtsam und bewusst die eigenen Haltungen zu reflektieren. Für Kup (2016) gibt es nicht das „richtige“ Selbstverständnis, denn jede*r Theaterpädagog*in muss seine (Selbst-)Positionierung stets aufs neue hinterfragen (vgl. ebd., S.197). Hilliger (2018) beschreibt drei Punkte für pädagogisches Handeln in der Theaterpädagogik:

Wege zur Entwicklung pädagogischer Handlungsfiguren aus der Theaterkunst
Theaterverständnis: Welches Verständnis von Theater wird zum Ausgangspunkt künstlerisch-pädagogischer Arbeiten gemacht?
Subjektverständnis: Neben dem Theaterverständnis ist es das Bild vom Menschen und seinen Entwicklungsbedingungen, das theaterpädagogisches Handeln leitet
Verhältnis (außer)theatraler Realität: In welchem Verhältnis stehen theatrale und außertheatrale Wirklichkeit und wie werden die Bezüge zwischen den verschiedenen Wirklichkeitsebenen auf der Bühne gestaltet

Tabelle 7: Wege zur Entwicklung pädagogischer Handlungsfiguren aus der Theaterkunst (Hilliger, 2018, S.52ff)

Hilliger betont, dass die Erforschung der eigenen Haltungen vor der Frage nach der richtigen Übung oder Methode steht. Wissen über theatrale Prozesse und schauspielerische Grundlagen sind Voraussetzung, jedoch sollen auch diese im Dialog mit der Gruppe weiterentwickelt werden. Eine offene Haltung ist für Lerch et.al. (2018) Bestandteil von pädagogisch professionellem Handeln. Dies bedeutet auch von Vorwissen abzuweichen und die Bereitschaft zu zeigen, Bekanntes neu zu lernen oder sich auf Erfahrungen immer wieder neu

einzulassen. Scheurle (2021) schlägt vor, den Raum nicht nur für Fragen der Darstellung zu öffnen, sondern auch die Möglichkeit zu nutzen eigene Haltungen zur Diskussion zu stellen (vgl. ebd., S.288) Weiters sieht der Autor die Chance den eigenen Blick auf ästhetische, soziale und institutionelle Bedingungen zu lenken und diese dabei kritisch zu hinterfragen. Selbstreflexion bedingt ebenfalls die Reflexion über die eigene Position als Spielleitung in bestehenden Machtkonstellationen (vgl. Kup, 2019, S.297).

Für das Ausbilden einer selbstreflexiven Haltung wird ein hohes Maß an Selbstdistanz und Differenzierungsfähigkeit benötigt. Das Feld der Kunst zeichnet sich hier im Besonderen aus, da es nicht auf Objektivität abzielt, sondern auf den Bezug eines Subjekts zu sich selbst (vgl. Hayner, 2020, S.33). Aber nicht nur auf die eigene Situiertheit sollte Bezug genommen werden, auch die Akteur*innen in einem theaterpädagogischen Prozess und ihre sozialen und kulturellen Hintergründe beeinflussen die gemeinsame Arbeit (vgl. Sack, 2011, S.100) Das Einlassen und Zulassen von fremden Positionen und die daraus resultierende Aufgabe für Theaterpädagog*innen den Raum für „Vielstimmigkeit, Diversität, Differenz, vielleicht auch Dissens“ (Hilliger, 2018, S.145) zu öffnen, sind herausfordernd und schaffen Ungewissheit. Sie öffnen den Raum für Partizipation und fordern aber gleichzeitig die Flexibilität von Theaterpädagog*innen. Sack (2011) geht von Momenten der Spannung und der Neugier aus, die Theaterpädagog*innen in krisenhafte Zustände führt und dadurch die Fragen auftaucht: „»Was tun?«, wahlweise auch »Wie weiter?«“ (ebd., S.31). Laut Scheurle (2021) werden Probleme als produktiv erachtet, da sie dazu führen „die eigene Positionierung, sprich: Haltung immer wieder zu reflektieren und in Frage zu stellen“ (ebd., S.158f).

„Die Kunst kann nun freilich nicht darin bestehen, diese verschiedenen Ebenen und Dichotomien stets bewusst zu haben, sondern sie zeigt sich vielmehr darin, trotz des Bewusstseins und eingedenk dessen situationsangemessen und professionell zu handeln.“ (Lerch, Getto & Schaub, 2018, S.602).

Eine professionelle theaterpädagogische Haltung zeichnet sich nicht nur dadurch aus möglichst viele Methoden, Prozesse, Dynamiken und Werte im Blick zu haben, sondern auch dadurch, situationsbedingt professionell zu handeln und dieses Handeln wiederum zu reflektieren.

3. Forschungsfrage und -Forschungsdesign

Die Forschung zum Thema Haltungen von Theaterpädagog*innen ist äußerst populär und wird in einigen Publikationen ausverhandelt. Dennoch mangelt es an einer eindeutigen Ausweisung als Definition des Haltungsbegriffs in der Theaterpädagogik und darüber hinaus an konkreten Inhalten zu einer professionellen Haltung in der Ausbildung sowie an eindeutigen Anhaltspunkten in der Praxis.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der Frage nach der Positionierung der Theaterpädagogik in gesellschaftspolitischen Kontexten nachgegangen. Es soll durch die Beforschung professioneller Haltungen und damit verbundenen Werten, Zielen und künstlerischer Praxen dazu beigetragen werden das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen zu spezifizieren. Für ein Selbstverständnis in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik scheint nun folgende Fragestellung relevant:

„ Was zeichnet eine professionelle Haltung in der Theaterpädagogik aus?“

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, da die Exploration unbekannter Phänomene im Vordergrund steht und nicht deren Quantifizierung (vgl. Froschauer und Lueger, 2020). Da die qualitativ forschende Haltung, genauso wie die theaterpädagogische Haltung, von Offenheit und Flexibilität geprägt ist, erschien dies der geeignetste Zugang. Im Falle der vorliegenden Arbeit gründet die Forschung auf einer theoriebasierten Exploration, bei welcher die vorhandene Literatur zum Forschungsthema im Hinblick auf die Fragestellung analysiert worden ist. Um nun einen möglichst praxisnahen und umfassenden Blick auf den komplexen Begriff Haltung zu erlangen, wurde als Forschungsmethode das theoriegenerierende leitfadengestützte Expert*inneninterview (vgl. Bogner & Menz, 2005b) genutzt. Expert*innen sind in dieser Forschungsarbeit in der Praxis tätige

Theaterpädagog*innen, welche aus langjähriger Erfahrung berichten können. Zur Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2004) gewählt, weil es beim gewählten Forschungsthema sehr schwierig ist Kategorien eindeutig voneinander abzugrenzen und damit ein möglichst offenes Auswertungsmodul von Vorteil ist.

4. Empirischer Teil

Im folgenden Abschnitt wird auf die qualitative Forschung und deren Kriterien eingegangen. Im Speziellen wird das Expert*inneninterview beleuchtet und definiert was Expert*innen auszeichnet. Der Kommunikationsprozess zwischen Expert*innen und Forschenden und die Rolle von Interviewer*innen wird in weiteren Kapiteln erläutert. Die Interviews wurden dabei mit einem Leitfaden (siehe Anhang: Interviewleitfaden) durchgeführt, der mit dem SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011) entwickelt wurde. Mittels Transkription mit dem Tool f4transkript wurden diese verschriftlicht und mit f4analyse mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2004) ausgewertet.

Im Unterschied zu quantitativer Sozialforschung werden keine vorgefertigten Theorien geprüft, sondern es entstehen Theorien in einem offenen Prozess aus empirischem Material. Qualitative Forschung versteht sich als hypothesengenerierendes Verfahren (vgl. Lamnek, 2005, S.21). Durch quantitative standardisierte Verfahren, wie z.B. bei Fragebögen wird Komplexität reduziert, was hingegen bei qualitativen Verfahren, wie z.B. Interviews in die entgegengesetzte Richtung führt. Qualitative Sozialforschung ist idiografisch, dabei werden soziale Phänomene kontextabhängig in ihrer Komplexität und in ihrer Einzigartigkeit beforscht (vgl. ebd., S.247). Der Unterschied zu quantitativer Forschung besteht „in der Art und Weise, wie man in empirischen Untersuchungen zu Schlussfolgerungen über Kausalzusammenhänge gelangt“ (Gläser & Laudel, 2004, S.25). Kausalzusammenhänge beschreiben die Ursachen und die Wirkungen die daraus resultieren. Die Autor*innen betonen, dass in sozialwissenschaftlicher

Forschung aber die Kausalmechanismen interessant sind, da diese auf das „Wie“ abzielen.

Lamnek (2005) erwähnt, dass durch das interpretative, offene Verfahren versucht wird, Muster sozialen Handelns zu ergründen, wobei im Vergleich zur konventionellen quantitativen Sozialforschung zum historisch-gesellschaftlichen Kontext Bezüge hergestellt werden. In der subjektiven Deutung von Wissen wird eine konstruktivistische Sicht verfolgt, in der gesellschaftliche Wissensbestände im Laufe der Sozialisation erworben werden (vgl. Rosenthal, 2014, S.19). Folgende Merkmale werden an die interpretative Sozialforschung gestellt:

Interpretative Sozialforschung
Untersuchung von Unbekanntem und Neuem
Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns
Rekonstruktion des latenten Sinns
Rekonstruktion der Komplexität von Handlungsstrukturen am Einzelfall
Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus
Empirisch begründete Hypothesen- und Theoriebildung
Hypothesen- und Theorieüberprüfung am Einzelfall

Tabelle 8: Leistungen der interpretativen Sozialforschung (Rosenthal, 2014, S.26)

4.1 Kriterien qualitativer Forschung

In diesem Kapitel soll auf Prinzipien in der qualitativen Forschung eingegangen werden. Die Orientierung am Individuum und der sozialen Lebenswelt, die individuelle (Handlungs)Motivationen, Wert- und Normenkonstitution, Routinen und Sinnkonstruktionen bilden die zentralen Elemente in der Forschung. Misoch (2015) zählt neun Kriterien auf, die zum Gelingen qualitativer Forschung beitragen: Verstehen, Wirklichkeit als Konstruktion, Subjektbezogenheit, Offenheit, Kommunikation, Flexibilität, Prozessualität, Reflexivität und Explikation (vgl. ebd., S.25ff).

Der Sinn, den die untersuchten Personen ihren Handlungen zuschreiben, steht in sozialwissenschaftlichen Forschungsprozessen unter der Thematik des Verstehens. Offenheit, als grundlegendes Element qualitativer Forschung, wird als erkenntnistheoretisches Prinzip verstanden. Die Erhebung qualitativer Daten erfolgt nicht standardisiert und muss im Hinblick auf das Forschungsziel variiert werden (vgl. Misoch, 2015, S.29). Es wird nicht von vorab festgelegten Hypothesen bzw. formulierten Theorien ausgegangen, sondern explorativ bzw. prozessual gearbeitet. Prozesshaftigkeit wird in den Kommunikations- bzw. Interaktionsprozessen im Forschungsakt gefordert (vgl. Lamnek, 2005, S.23). Forschende sind aufgrund einer explorativen Herangehensweise mit einer flexiblen Haltung konfrontiert. Es ist möglich, dass sich neue Richtungen und Erkenntnisse ergeben, auf die reagiert werden sollte. Reflexivität als Kriterium fordert Forschende auf, sich mit der eigenen Rolle in der Erhebung auseinanderzusetzen und wenn nötig das Untersuchungsinstrumentarium anzupassen (vgl. Misoch, 2015, S.33). Schlussendlich gilt das Prinzip der Explikation, d.h. die Schritte innerhalb des Forschungsprozesses müssen transparent und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden.

4.2 *Expert*inneninterviews*

Die Methode des Expert*inneninterviews zielt auf eine spezielle Art des Wissens ab, die einen spezifisch methodischen Zugriff erfordert (vgl. Misoch, 2015, S.127f). Laut Bogner und Menz (2005a) war das Expert*inneninterview bis in die 1980er Jahre wenig anerkannt, was aber generell für das qualitative Paradigma galt. Besonders Expert*inneninterviews weisen eine hohe Diskrepanz zwischen forschungspraktischer Bedeutung und geringer methodologischer und methodischer Reflexion auf. Das kommt daher, dass es sehr vielfältig einsetzbar ist, z.B. in Explorationsphasen, zur Abkürzung aufwendiger Erhebungsprozesse, in der Evaluationsforschung oder generell wo Expert*innenwissen vermutet wird (vgl. ebd.).

Im Laufe der Zeit entwickelten sich verschiedene Richtungen des Expert*inneninterviews. Wie auch andere Methoden, bedürfen Expert*inneninterviews einer sorgfältigen Begründung und theoretischen Fundierung. Bogner und Menz (2005b) unterscheiden in Anlehnung an die Arbeiten von Meuser und Nagel drei Formen:

- das explorative Expert*inneninterview
- das systematisierende Expert*inneninterview
- das theoriegenerierende Expert*inneninterview

(ebd., S.37ff)

So ist das explorative Expert*inneninterview hilfreich, thematische Sondierungen vorzunehmen und dient als erste Orientierung in einem Forschungsprozess. Das systematisierende Interview befragt die Expert*innen, wie Ratgeber*innen, zu einem bestimmten Themenausschnitt und ist ausschließlich an deren objektiver Sichtweise interessiert (vgl. ebd., S.37). Das theoriegenerierende Interview, das auch in dieser Arbeit gewählt wird, wurde von Meuser und Nagel geprägt. Es hat zum Ziel, die subjektive Dimension des Expert*innenwissens kommunikativ zu erschließen und analytisch zu rekonstruieren (ebd., S.38). Im theoriegenerierenden Interview wird „Deutungswissen“ erhoben, was laut Helfferich (2011) wissenssoziologische und konstruktivistische Ansätze beinhaltet. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde dieser Zugang zum Expert*inneninterview gewählt, weil die Erschließung subjektiver Auffassungen zur theaterpädagogischen Haltung im Vordergrund steht. Wer im Expert*inneninterview als Expert*in gilt, und welche Ansätze es bei der Definition von Expert*innen gibt, wird im nächsten Kapitel behandelt.

4.2.1 Definition von Expert*innen

Grundsätzlich sind Expert*innen „Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen“ (Gläser & Laudel, 2004, S.10). Dieses Wissen ist nicht zwangsläufig an einen Beruf oder Ausbildung geknüpft und erfährt im Laufe der Jahre eine Ausweitung. Bogner und Menz (2005b, S.39ff) unterscheiden drei Arten Expert*innen zu beschreiben:

- der voluntaristische Expert*innenbegriff
- die konstruktivistische Definition
- die wissenssoziologische Fokussierung

Bei der voluntaristischen Definition wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch mit besonderen Fähigkeiten, Informationen, etc. ausgestattet ist und somit einen spezifischen Wissensvorsprung besitzt (vgl. ebd., S.40). Die Verleihung eines Expert*innenstatus nach dem voluntaristischen Prinzip hat den Nachteil, dass er in Beliebigkeit ausarten kann, da laut dieser Auffassung jeder Mensch ein*e Expert*in sein kann. Aus einer konstruktivistischen Sicht wird unterschieden zwischen einem methodisch-relationalen und einem sozial-repräsentationalen Fokus. Die methodisch-relationale Sichtweise versteht unter Expert*innen die Positionszuschreibung durch die Forscher*innen. Forscher*innen handeln dabei aber nicht völlig frei, da meist auf Expert*innen zurückgegriffen wird, die bereits Expertise besitzen. Hier kommt der sozial-repräsentationale Anteil ins Spiel – Expert*in ist, „wer gesellschaftlich zum Experten [sic!] gemacht wird“ (ebd., S.41). Eine konstruktivistische Definition wird durch eine wissenssoziologische Perspektive erweitert. Die Autor*innen plädieren dabei, „dass nicht vorrangig real existierende Kompetenzdifferenzen den (gesuchten) Experten [sic!] charakterisieren, sondern die soziale Relevanz seines Wissens“ (ebd., S.43). Es ist zu rekonstruieren, wer über welche Wissensbestände verfügt und verfügen kann, da sich hier durch Machtzuschreibungen Handlungsspielräume erweitern und einengen lassen.

Dies wird von Bogner und Menz (2005a, S.10) als „reflexive Modernisierung“ bezeichnet.

In dieser Arbeit wird die Definition des theoriegenerierenden Expert*inneninterviews gewählt, dass zugleich konstruktivistische wie auch wissenssoziologische Elemente beinhaltet. Die Auswahl der Interviewpartner*innen orientiert sich demnach an diese theoretischen Vorüberlegungen. Im Folgenden wird genauer auf diesen Arbeitsschritt eingegangen.

4.2.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

Durch meine Tätigkeit im theaterpädagogischen Bereich war das Auffinden von möglichen Kontakten für die Expert*inneninterviews einfach. Die Auswahl der Interviewpartner*innen orientierte sich neben dem zeitlichen Aspekt und der Expertise (vgl. Anhang: Daten_Expert*innen) auch nach Standort, Geschlecht und sozialer Herkunft, um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten (vgl. Helfferich, 2011, S.172). Dem theoriegenerierenden Expert*inneninterview folgend, ist der Zugang in der Auswahl nach Expertise als konstruktivistisch zu benennen. Die Interviewpartner*innen haben alle für die Theaterpädagogik relevante Arbeitspositionen und -felder, womit die wissenssoziologische Fokussierung erfüllt ist. Gleichzeitig leiteten folgende Fragen die Auswahl:

- Wer verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
- Wer von den Informanten [sic!] ist verfügbar?

(Gläser & Laudel, 2004, S.113)

Die Überlegungen, welche Interviewpartner*innen gewählt werden, beurteilen Gläser und Laudel als Schlüsselentscheidungen. Die Autor*innen sehen die Festlegung der zu untersuchenden Fälle als Konstruktion des*der Forschenden, die „gravierende theoretische und forschungspraktische Konsequenzen“ (ebd., S.93) mit sich bringen.

Es wurden mehrere Expert*innen mit einschlägiger Expertise via Mail angefragt, wobei der Rücklauf zunächst sehr mäßig war. Dies hatte den Grund, dass sich die Terminfindung durch die vorherrschende Covid-Pandemie erschwerte. Insgesamt wurden fünf Interviews im April/Mai durchgeführt. Folgende Expert*innen (mehr Infos vgl. Anhang: Daten Interviewpartner*innen) konnten für die Forschung gewonnen werden:

Expert*inneninterviews			
Expert*in	Datum	Ort	Dauer in min.
Anna Lukasser-Weitlaner	06.04.22	Landestheater Salzburg	52:23
Lisa Brameshuber	07.04.22	Theater der Jugend – Wien	51:47
Christoph Daigl	20.04.22	Online via Zoom	44:10
Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn	21.04.22	Online via Zoom	58:06
Michael Wrentschur	05.05.22	Online via Zoom	36:17

4.2.3 Die Rolle der Interviewführung

Die Thematisierung des Expert*innenbegriffs im Interview ist eine wesentliche Bedingung, jedoch gilt dies ebenso für den*die Interviewer*in. Neben einer methodischen Aneignung der Interviewführung hat sich gezeigt, dass die Mitteilung von Wissen der Expert*innen abhängig ist von Kompetenz und Wissensstand der Interviewer*innen (vgl. Misoch, 2015, S.122). Die Annäherung an eine Fachdiskussion bzw. einem Alltagsgespräch eröffnet die Möglichkeit an Informationen und Wissen zu kommen, die sonst kaum

zugänglich wären. Im Interview ist daher auch die*der Interviewende gefragt, sich einzubringen und zu partizipieren, um Engagement und Kompetenz zu zeigen. Gleichzeitig sei auf die äußeren Umstände bzw. Rahmenbedingungen hingewiesen, z.B. Faktoren wie Alter, Geschlecht, Stimme, Auftreten, Qualifikationsstatus, institutionelle Herkunft, akademische Titel,... (vgl. Bogner & Menz, 2015b, S.61). Alle angeführten Punkte haben Auswirkungen auf die Interviewsituation, wichtig dabei ist das Bewusstmachen dieser und der Umgang damit. Unter dem Begriff *interviewer impact* wird der Einfluss verstanden, den Interviewende auf den Forschungsprozess haben. Misoch (2015) fasst vier Punkte zusammen: Vorurteile und Vorwissen, Epistemologischer Einfluss, Datenqualität und Datenauswertung (vgl. ebd., S.201).

Grundsätzlich ist eine kritische Selbstreflexion über vorhandenes Vorwissen und Vorurteile zu den untersuchenden Themenbereichen, zu der angewendeten Forschungsausrichtung, sowie die Auswahl der Theorien und Methoden erstrebenswert, da diese großen Einfluss haben. Die Datenqualität bei der Durchführung eines Interviews wird entscheidend durch die forschende Person beeinflusst. Auch die Datenauswertung (d.h. Transkription, Kodierung und Analyse) enthält Interpretationen und Entscheidungen der Forschenden.

4.2.4 Das leitfadengestützte Expert*inneninterview

Für die Expert*inneninterviews wurde ein Leitfaden (vgl. Anhang: Interviewleitfaden) erstellt, der das Bindeglied zwischen theoretischen Vorüberlegungen und dem Interview darstellt (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S.88). Der Leitfaden enthält relevante Themen und Fragen, wobei in der Interviewsituation nicht an einer strikten Reihenfolge festgehalten werden muss. Er dient zur Steuerung und Strukturierung, gleichzeitig sollen aber alle notwendigen Fragen gestellt werden, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu garantieren (vgl. Misoch, 2015, S.13f).

Die Ausarbeitung der Fragen wurde mithilfe des SPSS-Prinzips nach Helfferich (2011) durchgeführt. „Hinter dem Kürzel „SPSS“ stehen die vier Schritte „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren““ (ebd., S.182). Laut Gläser & Laudel (2004) ist es notwendig, die Kausalzusammenhänge hinter der Forschungsfrage zu benennen. Dabei kann auf theoretische Vorüberlegungen zurückgegriffen und Einflussfaktoren können definiert werden. Es erweist sich als hilfreich alle Schritte bei der Konstruktion des Leitfadens zu dokumentieren, damit sie nachvollziehbar gemacht werden (vgl. ebd., S.111). Unter der Kategorie *Sammeln* wurden alle interessanten Fragen und Begriffe, die in Bezug auf die Forschungsfrage und theoretischen Vorarbeit aufkamen, notiert. Im anschließenden Arbeitsgang *Prüfen* wurden mithilfe von Prüffragen (vgl. Helfferich, 2011, S.182ff) irrelevante Fragen gestrichen. Die übrig gebliebenen Begriffe und Fragen wurden zu Cluster zusammengeschlossen (Arbeitsschritt *Sortieren*). Dabei ergaben sich drei Cluster: *Selbstverständnis/Haltung(en)*, *Theater/Gesellschaft/Politik* und *Didaktik/Arbeitsweise*. Zusätzlich wurden in aktuellen Publikationen diskutierte Fragen geprüft und in die Cluster mitaufgenommen, um ein umfangreiches Bild zu bekommen. Im letzten Schritt *Subsumieren* wurden Leitfragen erstellt, welche im Interview als Erzählaufforderung dienen. Im Leitfaden wurden relevante Stichworte notiert, um den Interviewpartner*innen gegebenenfalls Anhaltspunkte zu geben und um Informationen in ausreichendem Umfang zu bekommen.

Die Formulierung der Fragen ist im Leitfaden zentral. Interviewpartner*innen achten ganz genau auf die Fragen, um das Informationsinteresse von Forschenden zu entschlüsseln (vgl. Gläser & Laudel, 2014, S.117). In der Interviewsituation ist es notwendig, die Leitfragen zu operationalisieren, d.h. so zu übersetzen, dass sie der Lebenswelt der Interviewpartner*innen entsprechen (ebd., S.138). Folgende Anforderungen werden an ein Leitfadeninterview gestellt:

Anforderungen an ein Leitfadeninterview
Reichweite: Im Interview muss ein hinreichend breites Spektrum von Problemen angesprochen werden. Der Leitfaden muss den zu rekonstruierenden Prozess aus verschiedenen Perspektiven behandeln und die Befragten zu komplexen, zusammenhängenden, von ihnen selbst gesteuerten Darstellungen anregen, das heißt <i>Erzähl</i> anregungen bieten.
Spezifität: Die im Interview aufgeworfenen Themen und Fragen sollen in spezifizierter Form behandelt werden. Der Interviewleitfaden muss das Erkenntnisinteresse in den Kontext des Erfahrungshintergrundes der Befragten übersetzen.
Tiefe: Die*der Befragte soll bei der Darstellung der affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutung bestimmter Situationen und bei der Darstellung seiner Involviertheit unterstützt werden.
Personaler Kontext: Der persönliche und soziale Kontext, in dem die Reaktionen der Befragten stehen, muss in ausreichendem Umfang erfasst sein.

Tabelle 9: Anforderungen an ein Leitfadeninterview (Gläser & Laudel, 2004, S.112)

Bevor das Interview startet, klärt der*die Forscher*in über die Studie und die Zielsetzung auf, geht die Einverständniserklärung und Datenschutzrichtlinien gemeinsam mit den interviewten Personen durch, und beantwortet eventuell aufkommende Fragen. Zusätzlich empfiehlt sich einen Technik-Check der Tonaufnahme. Um einen guten Start ins Interview zu haben sollte die erste Frage möglichst leicht zu beantworten sein, um den Redefluss zu aktivieren und eventuelle Anspannung rauszunehmen (ebd., S.144). In der Hauptphase des Interviews werden alle relevanten Fragen erörtert. In der Abschlussphase wird die interviewte Person noch befragt, ob sie noch etwas hinzuzufügen oder anzumerken hat. Die Abschlussfrage sollte angenehm sein und aus dem Interview rausführen (vgl. Misoch, 2015, S.68ff).

4.2.5 Der Kommunikationsprozess im Expert*inneninterview

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass Interviews auf wechselseitiger Kommunikation beruhen, also auf Interaktion und Kooperation zwischen Interviewer*in und der zu interviewenden Person. Dabei sind gewisse Regeln zu beachten:

Merkmale eines Interviews
Es gelten kulturell festgelegte Kommunikationsregeln und Konventionen. Deren wichtigste lautet, dass die*der Befragte die Antwort verweigern darf, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen.
Im Dialog gibt es eine feste Rollenverteilung zwischen dem Fragenden und der*dem Antwortenden. Diese Rollenverteilung wird von beiden Seiten anerkannt.
Die*der Fragende führt den Dialog. Der Dialog ist auf ein bestimmtes Informationsziel gerichtet.

Tabelle 10: Merkmale eines Interviews (Gläser & Laudel, 2004, S.108)

Durch die fixe Rollenverteilung entsteht eine asymmetrische Situation zwischen Forschenden und Befragten, die sich von der Alltagskommunikation unterscheidet (vgl. Misoch, 2015, S.13). Im Expert*inneninterview ist die Situation der Asymmetrie jedoch geringer, da durch den Dialog zwischen Expert*in und Quasi-Expert*in „eine stärker horizontal ausgerichtete Kommunikationsstruktur“ (Bogner & Menz, 2005b, S.50) entsteht, die einem Alltagsgespräch oder einer Fachdiskussion ähnelt. Die Gesprächsatmosphäre kann sich somit lockerer gestalten, da durch diese Konstellation Hierarchie gering gehalten wird und es so einfacher sein kann an Informationen zu gelangen. Forscher*innen haben durch theoretische Vorüberlegungen bereits einen Wissensstand aufgebaut, der sich im Gespräch als nützlich erweisen kann. Durch diese Annäherung passen sich Forschende an den kulturellen Kontext des Gesprächspartners an (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S.108). In der Gesprächsführung müssen die Rahmenbedingungen und der Kontext mitbedacht werden, da sie für die Dateninterpretation von Wichtigkeit sein

können (vgl. Rosenthal, 2014, S.144).

Eine hilfreiche Methode für die Interviewführung ist das aktive Zuhören. In einer Interviewsituation sind Interviewende permanent gefordert spontan zu operationalisieren, d.h. situationsgebundene allgemeinere Forschungsfragen müssen in konkret bezogene Interviewfragen umgesetzt werden (vgl. Hopf, 1978 zit.n. Gläser & Laudel, 2004, S.108). Dabei ist auch auf die nonverbale Ebene zu achten, die Interviewsituationen ebenfalls mitsteuern.

Prinzipien des aktiven Zuhörens
offene und empathische Grundhaltung der anderen Person gegenüber
authentisches und kongruentes Auftreten
Akzeptanz der anderen Person
stetige Aufmerksamkeit auf die Redebeiträge des Gegenübers

Tabelle 11: Prinzipien des aktiven Zuhörens (Misoch, 2015, S.218)

Durch Aktives Zuhören und mithilfe von Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen wird auf das Gesagte der Interviewpartner*innen Bezug genommen. Je nach Gesprächsverlauf kann vom Leitfaden abgewichen werden und eventuell aufkommende Themen besprochen werden (vgl. Rosenthal, 2014, S.143). Dabei wird von Forschenden Flexibilität gefordert. Die Anordnung der Fragen nach inhaltlich zusammengehörenden Themenbereichen ist von Vorteil.

4.2.6 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden teils persönlich und teils online via Zoom durchgeführt. Aus Zeitmangel und aufgrund der Distanz wurde von den Expert*innen selber vorgeschlagen, online zu kommunizieren. Im Vorfeld wurde ein Infoblatt (vgl. Anhang: Infoblatt) via Mail ausgesendet, in dem die Forschung kurz umrissen wurde. Die Interviewpartner*innen wurden vor dem Interview über die Tragweite der Forschung aufgeklärt. Dabei wurde der ethische Grundsatz der informierten

Einwilligung befolgt, der aussagt, dass Menschen die einer sozialwissenschaftliche Untersuchung zustimmen „über Ziele der Untersuchung, über die Art und Weise ihrer Mitwirkung und über mögliche Folgen dieser Mitwirkung informiert werden“ (Gläser und Laudel, 2004, S.154) müssen. Wichtige Grundsätze sind zudem die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Vermeidung von Schaden an den Teilnehmer*innen – wo auch der Datenschutz relevant wird. Diese Untersuchung wurde dahingehend ausgelegt, dass keine Anonymisierung der Daten erfolgte. Der Grund dafür war die Sichtbarkeit und Repräsentation der Theaterpädagogik zu erhöhen, insbesondere da hier das Thema Haltung gewählt wurde. Die Interviewpartner*innen wurden darüber aufgeklärt und stimmten einheitlich zu. Eine entsprechende Einverständniserklärung (vgl. Anhang: Einverständniserklärung) wurde den Teilnehmer*innen vor dem Interview ausgehändigt. Die Interviews wurden mit zwei separaten Aufnahmegeräten aufgenommen bzw. in der Software Zoom.

4.2.7 Datenaufbereitung

Die Transkription der Interviews erfolgte mit dem Programm f4transkript. Nach dem Interview wurden Daten, besondere Vorkommnisse und die Interviewatmosphäre in einem Interviewprotokollbogen (vgl. Anhang: Interviewprotokollbogen) festgehalten. Für die Transkription wurden folgende Regeln angewandt:

- es wird in Standardorthographie verschriftet und keine literarische Unterschrift verwendet
- nichtverbale Äußerungen werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben (trifft nicht auf Lachen und Pausen zu)
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt
- Unverständliche Passagen werden gekennzeichnet

(Gläser & Laudel, 2004, S.188f)

Die dabei im Transkript verwendeten Codes und ihre Bedeutungen können dabei wie folgt gelesen werden.

Codes und Bedeutungen in den Transkriptionen	
(unv.)	Unverständlich
hm	Bejahend, verneinend
//	Überlappung
(...)	Pause
ähm	Zögerungslaut
(lacht)	Lachen

Tabelle 12: Codes und Bedeutungen im Transkript (f4transkript)

4.3 Auswertung - Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel

Für die Auswertung des Datenmaterials ist es notwendig einem Text gezielt Informationen zu entnehmen, damit „eine Grundlage für die Untersuchung zwischen wichtigen und weniger wichtigen Informationen“ entsteht (Gläser & Laudel, 2004, S.61). Die Klassifizierung gestaltet sich in der Literatur als schwierig, da viele Methoden entwickelt wurden, es jedoch oft wenig Bezüge untereinander gibt. Gläser und Laudel versuchen anhand nachfolgenden Schemas eine Klassifizierung.

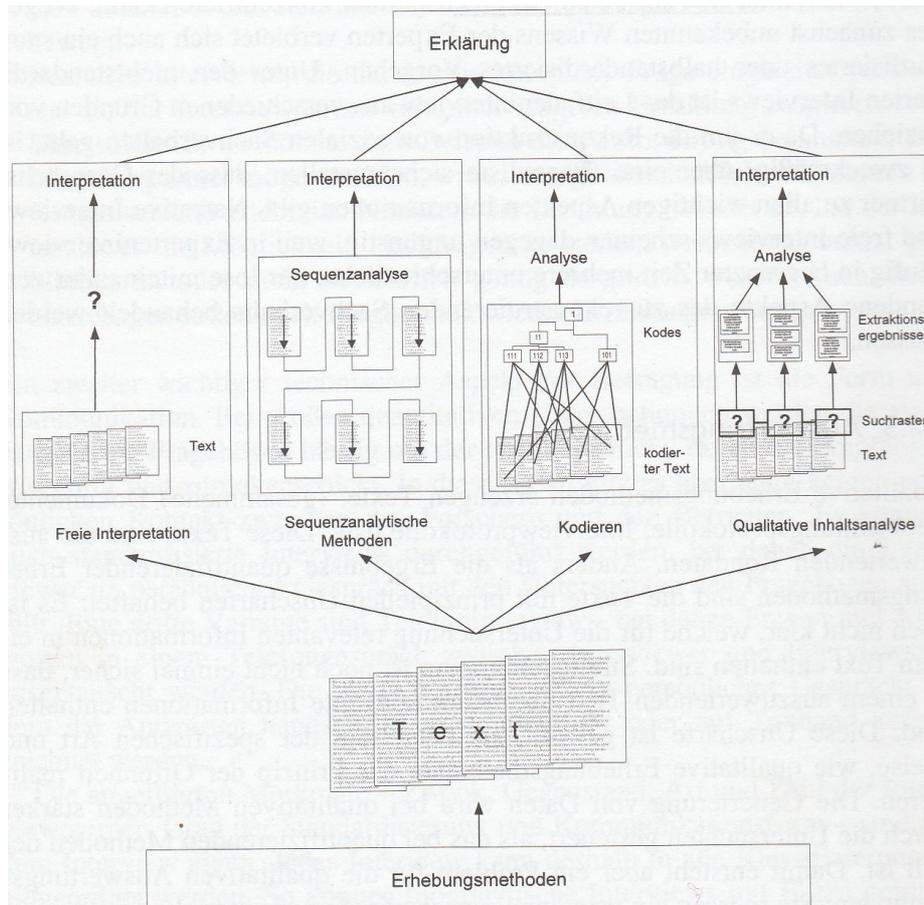


Abbildung 3: Klassifizierung von Auswertungsmethoden (Gläser & Laudel, 2004, S.42)

In dieser Arbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel verwendet. Dabei werden in einem systematischen Verfahren Informationen aus den Texten entnommen. Es wird in vier Hauptschritte unterteilt: 1.) Vorbereitung der Extraktion, 2.) Extraktion, 3.) Aufbereitung der Daten, 4.) Auswertung (ebd., S.196). Die Texte werden mit einem Suchraster (vgl. Anhang: Suchraster) nach relevanten Informationen durchsucht und den jeweiligen Kategorien des Rasters zugeordnet. Die dabei extrahierten Informationen werden relativ unabhängig vom Ursprungstext weiterverarbeitet, was einen Unterschied zu anderen qualitativen Verfahren darstellt (vgl. ebd., S.44). In den gängigen Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse wird ein vorab definiertes, geschlossenes Kategoriensystem verwendet. Gläser und Laudel

plädieren hier für ein offenes Kategoriensystem. Das bedeutet, dass, falls neue Informationen im Schritt der Extraktion auftauchen, diese in das Kategoriensystem übernommen werden können. Bevor nun auf die einzelnen Schritte der Methode eingegangen wird, sollen überblicksmäßig die Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben werden.

4.3.1 Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Forschung unterliegt gewissen Kriterien, die dazu beitragen wissenschaftlich fundiert zu arbeiten (vgl. Kap. 4.1). Für die qualitative Inhaltsanalyse gibt es ebenfalls methodische Richtlinien:

Qualitative Inhaltsanalyse
Kommunikation analysieren
fixierte Kommunikation analysieren
dabei systematisch vorgehen
das heißt regelgeleitet vorgehen
das heißt auch theoriegeleitet vorgehen
mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen

Tabelle 13: Zusammenfassung von Merkmalen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007, S.13)

Grundsätzlich wird in der qualitativen Inhaltsanalyse mit fixierter Kommunikation gearbeitet, d.h. Informationen die protokolliert sind (Text, Noten, Bilder,...). Eine systematische Vorgangsweise beinhaltet ein konkretes Ablaufmodell, dass an den konkreten Gegenstand bzw. die spezifische Fragestellung angepasst wird (vgl. ebd., S.43). Das Prinzip der Regelgeleitetheit gewährleistet die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und entspricht dem bereits erwähnten Kriterium der Explikation. Unter theoriegeleitetem Vorgehen merkt Mayring an, dass der Stand der Forschung Gegenstand bei Verfahrensentscheidungen ist. „Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität“ (ebd., S.45).

Der Bezug auf bestimmte Aspekte oder Teile des Kommunikationsprozesses muss schlüssig erfolgen. Im folgenden Schema werden die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt und gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte, die in den nächsten Kapiteln beschrieben werden.

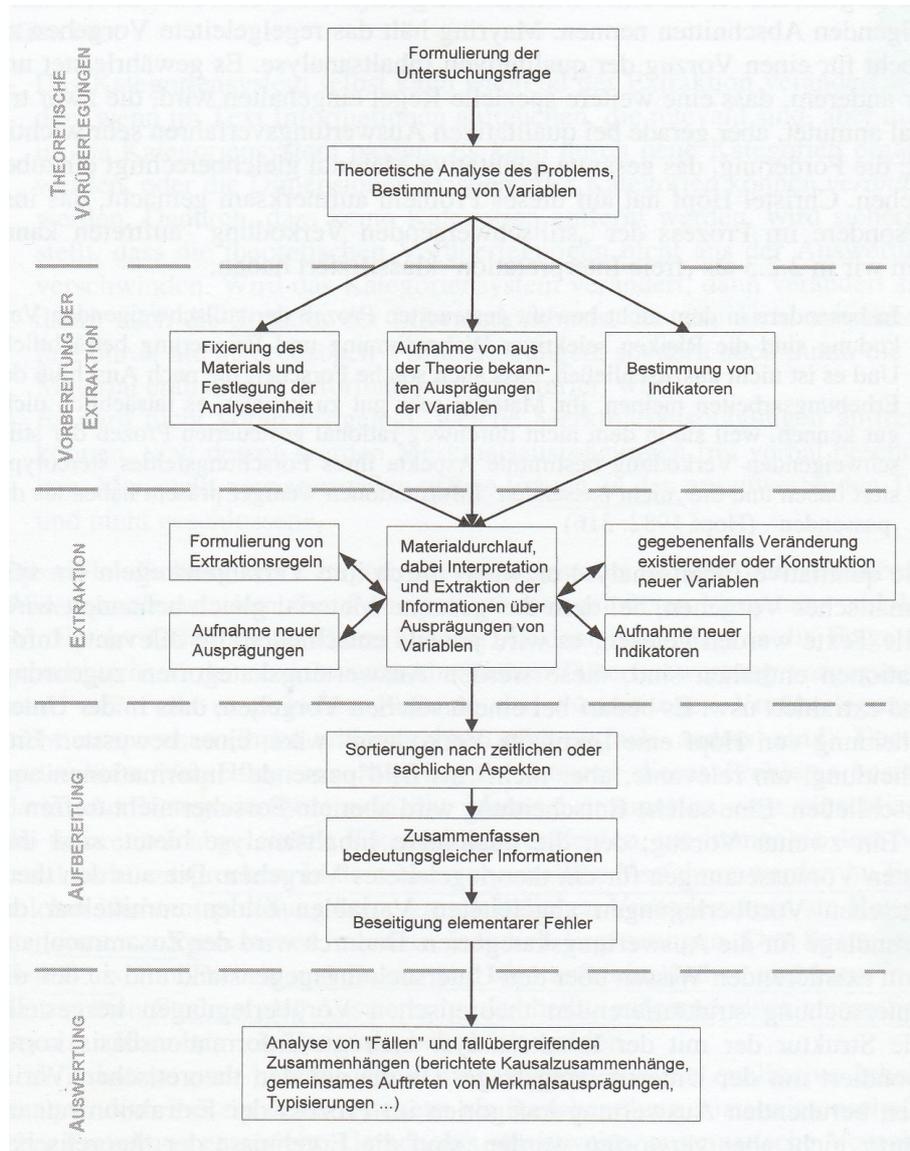


Abbildung 4: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel, 2004, S.197)

4.3.2 Vorbereitung der Extraktion

In den vorbereitenden Maßnahmen wird auf die theoretischen Vorüberlegungen der Untersuchung zurückgegriffen. Dieser Schritt dient dazu bisher angehäuften Wissen zusammenzufassen, um für die Extraktion vorbereitet zu sein (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S.202). Dabei wird in einem Suchraster (vgl. Anhang: Suchraster) das Material so reduziert, dass ausgeprägte Variablen in Sachdimensionen der Auswertungskategorien zusammengefasst werden und Indikatoren bestimmt werden können. Indikatoren sind hilfreich, um extrahierte Daten einfacher den dafür bestimmten Kategorien zuzuordnen. Im Suchraster werden theoretische Vorüberlegungen verkürzt zusammengefasst, wobei der*die Forschende die gesamte Theorie im Hinterkopf behält. Die Analyseeinheiten müssen kontextuell gesehen werden, da ein Satz oder Satzteil in der Regel zu klein ist für eine sinnvolle Interpretation (vgl. ebd., S.204). Im nächsten Schritt der Extraktion werden die Texte gelesen und es wird entschieden, welche Informationen relevant sind. Diese werden im Suchraster den Kategorien zugeordnet. Extrahieren bedeutet also, ununterbrochen Entscheidungen treffen zu müssen.

4.3.3 Extraktion

Beim Durchlesen wird entschieden, ob der Absatz relevante Informationen enthält und zu welcher Variable er zugehörig ist. Bei eindeutigen Zuordnungsproblemen werden Notizen gemacht und auf die vorher festgelegten Extraktionsregeln (vgl. Tabelle 13) zurückgegriffen. Zugleich soll nochmals angemerkt sein, dass - trotz Regeln – beim Lesen der Passagen Interpretationen der Forschenden die Auswahl mitprägen (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S.195).

Extraktionsregeln
1. Vor der Extraktion die Transkripte nochmals durchlesen!
2. Nach ca. 20% der extrahierten Texte die Sachdimensionen (vgl. Suchraster) überarbeiten
3. Die Aussagen im Text zerlegen und jeweils passend den Kategorien zuordnen
4. Kausalketten werden sofort notiert und beschrieben (Ursache, Wirkung).
5. Theorien die für die Auswertung in Frage kommen, werden notiert
6. Bedeutungsgleiche Informationen werden pro Text nur einmal ausgewählt
7. Pro Text wird eine Zusammenfassung nach individueller Sicht geschrieben

Tabelle 14: Extraktionsregeln

Im Verlauf der Extraktion können neue Ausprägungen und Indikatoren aufgenommen werden. Es ist auch möglich, dass Variablen sich verändern bzw. neue hinzukommen. Beim Auftreten von Kausalmechanismen werden diese ebenfalls notiert, da sie Auskunft über Ursachen und Wirkung der Sachdimensionen geben können. Kausaldimensionen sind „keine *echten Dimensionen*“ (ebd., S.203) sondern stellen Relationen zwischen Variablen her. Für den letzten Schritt der Auswertung sind diese Informationen wichtig, da Zusammenhänge aufgeklärt werden können.

Für die Extraktion wird die Software f4analyse verwendet. Dieses Tool bietet eine gute Übersichtlichkeit. Durch das Festhalten jedes Schrittes ist es möglich Nachvollziehbarkeit zu garantieren. Dabei werden Quellenangaben und Verweise auf die entnommenen Passagen des Textes gesetzt und eine Kontrolle mit dem Ursprungstext ist möglich.

4.3.4 Aufbereitung der Daten

In der Aufbereitung werden die extrahierten Daten den zugehörigen Kategorien zugeordnet. Es werden Fehler korrigiert und Redundanzen beseitigt (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S.219). Für das Auswerten der Ergebnisse wird eine

Vorstrukturierung in Unterkategorien durchgeführt, um gut nachvollziehbare Ergebnisse zu erhalten sowie die Ergebnisse vorzustrukturieren. Durch farbige Markierungen, die in f4analyse definiert werden, können Informationen zusammengefasst und wenn nötig Kategorien fusioniert oder aufgespalten werden.

4.3.5 Auswertung

Die Auswertung der einzelnen Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse hat zum Ziel, Kausalzusammenhänge zu rekonstruieren und aufzuklären. Dabei werden die subjektiven Theorien der Interviewpartner*innen im Kontext analysiert und im weiteren Verlauf die Zusammenhänge der Kategorien untereinander beschrieben, um umfassende Ergebnisse zu erhalten. Die Kategorien werden mit der Theorie verknüpft und mit den theoretischen Vorüberlegungen im Suchraster (Sachdimension, Indikatoren) Ergebnisse beschrieben. Die einzelnen Fallrekonstruktionen werden untereinander einer vergleichenden Analyse unterzogen. Ziel dabei ist, zwischen den Expert*inneninterviews „das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser & Nagel, 2005, S.80). In der qualitativen Inhaltsanalyse sind quantitative Analyseschritte ebenfalls wichtig, da sie aufzeigen, dass bestimmte Ausprägungen in ähnlicher Weise öfter vorkommen, was die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen fundiert. In f4analyse ist eine übersichtliche Darstellung der Häufigkeiten möglich, was die Aussagekraft von Kategorien stärkt. Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse, aufgeteilt auf Zeitgenössische Theaterpädagogik, Didaktische Methoden und Arbeitsweisen und professionelle Haltung, behandelt.

5. Ergebnisse

Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt mit der Verknüpfung der Theorie. Dieser Prozess lässt sich theoretisch zwar von den Schritten der Extraktion, Aufbereitung der Daten und Beschreiben der Kausalzusammenhänge trennen, verschmilzt aber in der Forschungspraxis meist (vgl. Gläser & Laudel, 2004, S.253). Praxistheorie und Theoriebildung greifen laut Sack (2011) ineinander, um Akzente für bildungswirksame Interaktionen in der Theaterpädagogik zu setzen. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse nach Kategorien sortiert und Bezüge untereinander thematisiert. Die Ergebnisse wurden in folgende Kategorien eingeteilt: Zeitgenössische Theaterpädagogik, didaktische Methoden und Arbeitsweisen und Professionelle Haltung. In der Einteilung der Kategorien hat sich gezeigt, dass eine eindeutige Abgrenzung herausfordernd ist, da der Haltungsbegriff allumfassend ist. Er besteht sowohl aus persönlichen, als auch aus politischen Komponenten und setzt sich aus Werten der didaktischen theaterpädagogischen Arbeit zusammen. Diese Komponenten bedingen sich gegenseitig.

In der Kategorie „Zeitgenössische Theaterpädagogik“ wurden Ergebnisse, die eine Positionierung der Theaterpädagogik in einem gesellschaftspolitischen Kontext (zeitgenössische Themen und Krisen) betreffen, sowie die für diese Arbeit notwendigen Rahmenbedingungen, zusammengefasst. Unter „didaktische Methoden und Arbeitsweisen“ werden die theaterpädagogischen Methoden mit systemischem, relationalem und performativem Ansatz mit den Ergebnissen, die eine didaktische Haltung betreffen verknüpft. Die dritte Kategorie „professionelle Haltung“ ist als Hauptkategorie zu verstehen, welche die Ergebnisse zu Grundwerten in einer professionellen theaterpädagogischen Haltung zusammenfasst. Es zeigen sich Bezüge zu den anderen Kategorien und zum eigenen Selbstverständnis der Theaterpädagog*innen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik.

Für die Beschreibung der Ergebnisse werden Auszüge aus den Interviews

angeführt und mit der Theorie verknüpft.

5.1 Ergebnisse: Zeitgenössische Theaterpädagogik

Der nun folgende Ergebnisteil fasst die Antworten zum Thema zeitgenössische Theaterpädagogik in einem gesellschaftspolitischen Kontext und dahinterliegende kritische und politische Haltungen, sowie dafür notwendige Rahmenbedingungen, zusammen.

In der Auswertung der Daten hat sich gezeigt, dass sich die in Kap. 2.5 (performative Haltungen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik) beschriebenen Theorien in Ansätzen wider finden und die damit verbundenen Haltungen bestätigt werden. Eine kritische Reflexion von gouvernementalen Verhältnissen lässt sich in den Expert*inneninterviews generell herauslesen. In den Ergebnissen finden sich auch geforderte Rahmenbedingungen, die im theaterpädagogischen Manifest des Bundesverbandes für Theaterpädagogik (2020) aufgelistet sind. Die Orientierung an aktuellen gesellschaftspolitischen Themen ist vorhanden und beeinflusst das Selbstverständnis der Expert*innen. Der von Hentschel und Pinkert (2014) vorgeschlagene Zugang einer reflexiven Theaterpädagogik scheint auf mehrere Ebenen auf.

Beschrieben wird der schwierige Einstieg in die Profession der Theaterpädagogik. Es ist nicht klar ersichtlich, welche Ausbildungsmöglichkeiten es gibt und es zeigt sich auch, dass diese oft begehrt bzw. oftmals auch schwierig finanzierbar sind:

*Und das ist wirklich was, was ziemlich undurchsichtig ist, also die Ausbildungsmöglichkeit zur Theaterpädagog*in. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 12)*

Für eine zeitgenössische Theaterpädagogik scheint es notwendig Supervision in das Curriculum von Ausbildungen zu etablieren um Selbstreflexion von

eigenen Haltungen zu ermöglichen:

Aber jetzt formal gesehen, ich habe jetzt nicht Theaterpädagogik studiert, das war ganz viel learning by doing, aber wenn ich jetzt sagen sollte, was müsste ein Kanon, ein Ausbildungskanon beinhalten, dann finde ich sowas, eine Supervision, einen unheimlich wichtigen Gedanken, weil es immer gruppenspezifische Prozesse sind und weil das ganz ganz bereichernd ist immer wieder zu sehen, was passiert da, was habe ich vielleicht übersehen, was habe ich unbewusst kommuniziert, das ist ganz wichtig. (Christoph Daigl, Absatz 40)

Es besteht auch die Vermutung, dass in Ausbildungen zu oft auf die Methodiken geachtet wird, als auf die dahinter liegenden Haltungen (vgl. Kap. 2.6.4):

Ich habe manchmal das Gefühl das eine Art von Fetischisierung eines toolbox-approaches stattfindet, den ich problematisch finde, den ich in dem Sinne, oder den ich nicht nur problematisch finde, aber den ich auch problematisch finde, weil ich manchmal das Gefühl habe dass das dazu geführt hat, dass wir z.B. eine Methodik des TdU nicht mehr (...) in seiner Gesamtheit erlernen. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 27)

Es zeigt sich ein plurales Verständnis von Theaterpädagogik. Wie in Kap. 2.5.1 beschrieben, beeinflusst das postmoderne Theater die Definition von Theaterpädagogik. Die vielfältigen Ansichten auf den Begriff Theater erzeugen ein komplexes Gebilde theaterpädagogischer Tätigkeiten:

Naja, das ist irgendwie ganz interessant, weil, also, die Theaterpädagogik ja so interdisziplinäres Feld ist, und wenn man das jetzt irgendjemanden erklärt, der damit nichts zu tun hat, dann denkt, also, kann man gleich lassen. (Lisa Brameshuber, Absatz 66)

Eine eindeutige Definition erscheint als schwierig und der Begriff der Theaterpädagogik besticht durch Komplexität und Flexibilität. Dies deckt sich

mit der Verortung von Theaterpädagogik in einem *Dazwischen* (vgl. Kap. 2.4.3):

und ist glaube ich, ist nicht etwas wo man sagen kann, das ist es. (Lisa Brameshuber, Absatz 72)

ich habe auch das Gefühl das ist ständig in Bewegung. (Lisa Brameshuber, Absatz 70)

ich meine es ist immer ein bisschen schwierig, so einen komplexen Beruf so zu reduzieren. (Christoph Daigl, Absatz 8)

In der theaterpädagogischen Arbeit werden Räume eröffnet um kritisch-reflexiv an Themen zu arbeiten (vgl. Kap. 2.5.1). Über das Medium der Kunst wird ein freier und geschützter Rahmen angeboten:

aber es ist immer so, mit diesem Schutzraum der Kunst zum Ausprobieren. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 42)

Eine professionelle offene Haltung, eine flexible Gestaltungsmöglichkeit und die Ausrichtung auf zeitgenössische Themen zeigt sich im theaterpädagogischen Arbeitskontext:

Und dann hat sich die Caritas bei uns gemeldet, wie das Projekt bereits lief und hat gesagt, ja sie hätten fünf Jugendliche und die würden total gerne spielen und ob wir uns das vorstellen können. Und dann war das so, ok. Wir sind mitten in den Proben, aber es geht genau um diese Thematik. (Lisa Brameshuber, Absatz 18)

Die Öffnung von Räumen in denen gesellschaftspolitische Themen und gesellschaftliche Strukturen hinterfragt werden, stellt ein zentrales Element dar (vgl. Kap. 2.5.3):

es geht ja nicht um Perfektion, es geht ja nicht um reine Kohärenz, sondern es geht einfach nur dann darum, wirklich Räume zu schaffen,

wo diese radikalen Widersprüche, die ja zum Teil Konsequenz dieser multiplen Sachzwänge sind, die nun mal real existieren in der Welt da sind. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 77)

In Bezug auf Theaterhäuser wird eine Öffnung in einem demokratischen Sinn als wichtig erachtet (vgl. Kap. 2.1):

Mitbestimmungsrecht auch geben, also Gestaltungspotenzial und Räume der Begegnung in einem Theater wo man sich wieder austauschen kann und wie kann das vielleicht auch Einzug auf den Bühnen finden. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 76)

Ein niederschwelliger Zugang zu Institutionen am Theater soll dabei nachhaltig wirken, um Räume für Begegnungen zu eröffnen. Aus einer theaterpädagogischen Sicht sollen Strukturen geschaffen werden, die die Gesellschaft spiegeln (vgl. Kap. 2.5.3):

ja genau, ja, und niederschwellig zu gestalten und zugänglich für alle, und sozusagen, was wir auf der Bühne (...) vermitteln, die Werte und die Weltanschauung, die wir auf der Bühne vermitteln, dass sich das im Publikum widerspiegelt. (Lisa Brameshuber, Absatz 26)

Die Position von Kunst und Kultur wird als sehr wirkungsmächtig beschrieben:

Und man muss sich dann glaube ich immer bewusst machen, dass freies Denken und Kultur das erste ist was in jeder Diktatur unterdrückt wird und da gibt es einen Grund dafür, also ich glaube wir dürfen unsere Power nicht zu unterschätzen und das versuche ich zu vermitteln. (Christoph Daigl, Absatz 18)

Im Sinne der Freiheit der Kunst besteht die Möglichkeit an Grenzen zu gehen, was einer performativen Sichtweise auf Theater entspricht, wobei gleichzeitig Kritikfähigkeit eine wichtige Haltung darstellt (vgl. Kap. 2.4.4):

Natürlich darf Theater immer an die Grenzen gehen und Kunst darf meiner Meinung nach alles. Aber deswegen muss Kunst sich aber auch der Kritik natürlich stellen. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 78)

Zeitgenössische Kunst nimmt Bezug auf gesellschaftspolitisch aktuelle Themen und sucht nach neuen Formaten der Vermittlung (vgl. Kap. 2.5.3 und Kap. 2.6):

jede zeitgenössische experimentelle Kunst, sie muss ständig was Neues machen, das sind vor allem neue Formate, neue Formen wie Kunst betrieben werden kann. (Michael Wrentschur, Absatz 22)

Theatermethoden wie das *Theater der Unterdrückten* (vgl. Kap. 2.6.3) können mit einer aktivistischen Haltung verstanden werden und machen Unterdrückungsmechanismen sichtbar:

*Ok, ich produziere mein Stück und jede*r kann für sich interpretieren was dabei rauskommt und ich glaube schon, dass wir da am TdU eine starke Position bezogen haben für Unterdrückte, Gruppierung inklusive der zudem wir selbst gehören natürlich, und ich glaube diese Radikalisierung, wenn wir sie so nennen wollen, ich glaube schon das die nottut. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 27)*

In Bezug auf das Schulsystem ist eine zeitgenössische Theaterpädagogik gefordert etablierte Strukturen zu hinterfragen (vgl. Kap. 2.6.1):

Das sind riesige Systeme und Bildungspolitik. Das ist auch so ein bisschen was, was wir über diese Netzwerkarbeit (Anm.: Nekudak – Netzwerk Kulturvermittlung in den darstellenden Künsten) versuchen da auch an die Politik ranzukommen. (Christoph Daigl, Absatz 30)

In einer zeitgenössischen Theaterpädagogik ist die politische Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen oftmals vom Kontext abhängig und stellt sich auch manchmal als Hindernis dar (vgl. Kap. 2.5.4):

jetzt in Berlin, wo ich viel in der freien Szene tätig war, was von den Themen her und von dem (...) von der Unverfrorenheit nochmal ein Stück weit (...) leichter möglich ist in der freien Szene, als an so einem Landestheater würde ich sagen, weil natürlich wir einen politischen Auftrag haben, wir natürlich auch staatlich gefördert sind und da kann ich dann nicht einfach hergehen irgendwelche persönlichen Meinungen zu irgendwelchen Parteien propagieren. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 78)

Eine Orientierung an den vorherrschenden Rahmenbedingungen macht theaterpädagogisches Arbeiten oft schwierig und es erscheint wichtig diese mitzudenken (vgl. Kap. 2.6.1):

Also so, aber das Ding ist halt auch zu sagen, es muss schon ein Rahmen da sein, wo man auch wirken kann in so kurzer Zeit. Und der Rahmen muss schon von der Schule gegeben sein. (Lisa Brameshuber, Absatz 161)

Es wird aufgezeigt, dass vermehrt politische Themen und Zielsetzungen einbezogen werden:

Ich glaube wir haben viel zu lange in den letzten 20-30 Jahren uns manchmal darauf konzentriert zu repräsentieren, Repräsentation zu finden. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 27)

Das Potential auf etablierte Strukturen Einfluss zu nehmen scheitert aber nach wie vor oft am Kontext und ökonomischen Bedingungen (vgl. Kap. 2.5.4):

oder einer Notwendigkeit radikaler struktureller Veränderung, aber wo ich auch schon manchmal zugeben muss, dass der Kontext selber es, meines Erachtens nicht unbedingt erlaubt. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 31)

man müsste viel mehr Geld und in den Schulen viel mehr Stunden haben für Kultur und Theater an Schulen müsste viel mehr Geld haben. (Christoph Daigl, Absatz 32)

In den Interviews wurden mehrere gesellschaftspolitische Themen benannt, wie Krieg, Gewaltdarstellungen, Pandemien, Feminismus, Sexismus, Fluchterfahrungen oder Migration. Informationsbeschaffung zu den relevanten Themen ist dabei im Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen verankert (vgl. Kap. 2.5.4):

Man muss ja trotzdem einen Rechercheprozess davor setzen finde ich immer, gerade wenn es um Themen geht wie Ukrainekrieg, Geflüchtete, LGBTIQ+ Thematiken. Alles was immer so hochkocht, weil (...) es auch immer so ein Thema ist, so Political Correctness, Umgang miteinander. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 76)

Das Thema Krise ist in der zeitgenössischen Theaterpädagogik immanent (vgl. Kap. 2.5.4). Eine zeitgenössische Theaterpädagogik kann hier einen guten Rahmen bieten:

also das ist immer so eine Grundgeschichte, individuelle Verarbeitung oder Wahrnehmung von Krisen, oder was halt politisch/gesellschaftlich wahrgenommen wird, in der Theaterpädagogik wahrscheinlich wie kaum in einem anderen Job, immer die Möglichkeit das eigentlich, auch als Quelle, als Inspiration, als thematischen Rahmen zu nennen. (Michael Wrentschur, Absatz 20)

Dies betrifft sowohl die Grundeinstellung, sowie auch Krisen in didaktischen Settings:

Also es gibt immer die typische Krise, schaffen wir das noch und kriegen wir das noch für die Bühne hin und die, (...) typische Krise dass irgendjemand. dann Last Minute noch abspringt von einem Projekt oder

das in einem Workshop irgendetwas aufbricht. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 70)

Nun wird eine Zusammenfassung der zentralsten Ergebnisse dieser Kategorie vorgenommen:

- Das Thema Haltung findet in theaterpädagogischen **Ausbildungen** wenig Beachtung. Es wird beispielsweise Supervision vorgeschlagen um bereits während der Ausbildung eine professionelle theaterpädagogische Haltung zu stärken.
- Aufgrund der Komplexität und des pluralen Verständnisses von zeitgenössischer Theaterpädagogik ist eine eindeutige **Definition** der Profession nur schwer möglich.
- Es ist Ziel einer zeitgenössischen Theaterpädagogik **Räume** für die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen zu eröffnen. Insbesondere werden niederschwellige und demokratische Räume an Theaterhäusern gefordert.
- In einer kritischen politischen **Haltung** geht es um die Suche nach Formaten, welche die Bearbeitung von Grenzen ermöglichen. Es werden gesellschaftspolitische Themen beforscht und ein Rahmen für die Bearbeitung von gesellschaftlichen Krisen geboten.
- Die vorgegebenen **Rahmenbedingungen** im Kontext Schule oder großer Theaterhäuser müssen mitgedacht werden und beeinflussen die Möglichkeiten einer theaterpädagogischen Arbeit. Die Bearbeitung der vorgegebenen Strukturen hängt an ökonomischen Bedingungen.

5.2 Ergebnisse: Didaktische Methoden und Arbeitsweisen

In diesem Teil der Ergebnisse wird Bezug genommen auf didaktische Methoden und Arbeitsweisen und die dahinterliegenden Haltungen.

Die in den Interviews erwähnten Methoden sind das Lehrstückspiel nach Bertolt Brecht (vgl. Kap. 2.4.1), das *Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal* (vgl. Kap. 2.6.3) und das *Biographietheater nach Maike Plath* (vgl. Kap. 2.6.2). Wie bereits in Kapitel 2.6 (Didaktische Methoden und Haltungen) beschrieben, ist die Findung der Rolle der Spielleitung, also die Selbstpositionierung der Theaterpädagog*in in der Gruppe, grundlegend für einen emanzipatorischen Zugang in der Anleitung didaktischer Methoden. Die didaktischen Haltungen sind bedingt durch die Haltung welche hinter den angewandten Methoden liegt, welche insbesondere im Falle des TdU oder des *Biographietheaters* eine partizipative und emanzipatorische Ausrichtung hat. Die didaktische Haltung wird vom Theaterverständnis (künstlerisch-pädagogischer Zugang) und dem Subjektverständnis (Menschenbild) der Theaterpädagog*innen bestimmt (vgl. Tabelle 7, S.59).

Didaktische Haltungen zeigen sich unter Bezugnahme auf Pioniere wie Brecht (vgl. Kap. 2.4.1) oder Boal (vgl. Kap. 2.6.3):

Lehrstückspiel von Bert Brecht. Und da ist die Haltungsfrage in sich schon eine extrem zentrale. Und da ist interessant, Haltung hat dort irgendwie so die Verbindung der körperlichen Haltung, der sichtbaren Haltung nach außen, wie man sich verhält auch, also wie verhält man sich anderen gegenüber. Hat aber auch sozusagen, die Haltung, innere Haltung, die mentale, die geistige, die philosophische Haltung einfach auch zu den Dingen (Michael Wrentschur, Absatz 12)

Neben Brecht ist Augusto Boal ein weiterer wichtiger Vertreter der als Inspiration dient und die Haltungen in ihren Ansätzen mitvermitteln:

glaube ich ist meine Definition von Theater wirklich von Boal beeinflusst, sehr stark, und von Brecht und von anderen sicherlich, aber von Boal wirklich diese Überzeugung, dass Theater ein Werkzeug der gesellschaftlichen Veränderung sein muss. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 19)

Eine derzeit sehr populäre Vertreterin der Theaterpädagogik ist Maike Plath aus Berlin, die sich einen Namen machte in der Arbeit mit Jugendlichen an einer Berliner Hauptschule (vgl. Kap. 2.6.2):

Also und ich beschäftige mich viel mit ihrer Vermittlungsmethode, dem Mischpult und eigentlich genau geht's um das Veto-Prinzip. Ich finde das, ja das ist was mich, ich mache aktuell gerade die Fortbildung. Vom Gehorsam zur Selbstverantwortung. (Lisa Brameshuber, Absatz 34)

Die angewandten Methoden müssen in ihrer Gesamtheit erfasst und grundlegend verstanden werden um diese anzuwenden:

Weil das sind einfach, ich muss die Konzepte mit denen ich arbeite, ob dass dann Impro ist oder Lehrstück oder TdU oder Playback oder was auch immer, Maskenspiel, ich muss die sozusagen, von der Materialität verstehen und wissen worum es da geht. (Michael Wrentschur, Absatz 44)

Die Hintergründe von theaterpädagogischen Methoden sind ein ausschlaggebender Teil für Haltungen, die sich auch bei den Expert*innen wider finden:

aber du kannst natürlich meines Erachtens nicht das TdU anderen Menschen vermitteln, ohne auf diesen Kontext Brasiliens der 60er und 70er einzugehen, ohne auf die Sprache von Boal einzugehen, eine ganz klar marxistische Sprache benutzt in den 70er Jahren, ob wir darüber miteinstimmen oder nicht, aber er hat sie benutzt. (Hjalmar Jorge Joffre-

Eichhorn, Absatz 31)

Die Bezogenheit auf das Subjekt und die Aufforderung an der Gesellschaft zu partizipieren ist im *Theater der Unterdrückten* (vgl. Kap. 2.6.3) zentral:

definitiv das TdU, oder das Theatre for Living meines Erachtens ein Weg dazu sein kann, Menschen individuell und kollektiv abzuholen aber auch in eine Situation zu bringen, no longer wegschauen kannst, no longer so tun kannst, als wenn es dich nicht interessiert, dich nicht tangiert. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 27)

Partizipation ist in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik (vgl. Kap. 2.5.3) als zentrales Element anzusehen, dass aus einer performativen Sicht (vgl. Kap. 2.4.4) Teil einer professionellen Haltung ist und sich in allen didaktischen Methoden widerspiegelt:

Und wo wirklich eben, die Partizipation eben nicht auch nur eine verbale Partizipation ist sondern tatsächlich diese körperliche Partizipation. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 27)

Eine professionelle Haltung beeinflusst dabei das eigene Verhalten und wirkt sich auf die Teilnehmer*innen in der theaterpädagogischen Arbeit aus:

Und das, also, unter der Überschrift Vorbild, das ist wichtig für mich in der Theaterpädagogik, ganz klar zu sagen, ich rede nicht nur davon, ich mach das auch, ich gehe mit den Teilnehmerinnen/Teilnehmern auf Augenhöhe um und respektvoll und ich bin interessiert an dem was sie mitbringen. (Christoph Daigl, Absatz 20)

Öfters wird für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen der Begriff des*der Türöffner*in genannt:

*also diese Vermittlung, also Haltung als Türöffner*in, also auf*

Augenhöhe in den Austausch treten aber natürlich auch über Kunst immer, also das Medium Kunst. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 44)

Ein weiterer Vergleich ist der*die Geburtshelfer*in:

Ich helfe aber nur, ich bin weder der Erzeuger, noch die Frau die das Kind auf die Welt bringt, die die eigene Arbeit damit hat. Ich bin jemand der assistiert und hilft dass es irgendwie gut über die Bühne geht und niemand dabei zu Schaden kommt. (Christoph Daigl, Absatz 44)

Angelehnt an Augusto Boal (vgl. Kap. 2.6.3) und in systemisch-didaktischen Ansätzen (vgl. Kap. 2.6.4) finden sich Beschreibungen für die Rolle der Spielleitung:

Dieser Begriff des facilitators gefällt mir auch schwer, obwohl difficultator dann schon wieder interessanter ist, wirklich auch diese Perspektive des Provokateurs, in meinem Fall, oder der Person die schwierige Fragen stellt, als Teil des Prozesses, das ist denke ich etwas was mich interessiert. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 15)

Grundsätzlich stehen Theaterpädagog*innen einer intensiven ästhetischen Erfahrung gegenüber (vgl. Kap. 2.4.3) die durch die Verortung im *Dazwischen* stattfindet:

Und es sind alle sinnlichen, sinnesbezogenen Antennen, sind ausgefahren und ich nehme dann ganz viel auf und wahr und schau, wie geht es den Leuten, irgendwie fällt da wer raus, oder eben so, wie erlebe ich den Gruppenprozess, wie ist die Atmosphäre, was kommt bei Einzelnen irgendwie auf, es ist ein ständiges, ein ganz intensiver Wahrnehmungsprozess. (Michael Wrentschur, Absatz 54)

Ein partizipatorischer Ansatz zeigt sich bei allen Interviewpartner*innen und wurzelt in einer grundlegenden Haltung die als Menschenbild bezeichnet wird:

Da geht es um ein Menschenbild und auch um ein Bild von Kooperation. Also wie arbeite ich miteinander, wie sehen gemeinsame Prozesse aus. (Christoph Daigl, Absatz 22)

Aber Grundding ist eine gewisse Verantwortung dass niemand zu Schaden kommt, das niemand traumatisiert oder gedemütigt aus diesem Prozess rausgeht (Christoph Daigl, Absatz 60)

Eine didaktische Arbeitsweise, die Partizipation in den Mittelpunkt stellt, hat zum Ziel Selbstverantwortung und Selbstermächtigung zu fördern um in weiterer Folge gesellschaftliche Strukturen zu etablieren, die Werte des Zusammenlebens thematisieren:

Natürlich leite ich eine Gruppe und das ist eine klare Rolle und wenn am Ende zehn Meinungen dastehen, muss es jemanden geben der eine Entscheidung trifft, aber trotzdem was ich vorlebe ist, ist eine Kultur von Respekt und Miteinander. (Christoph Daigl, Absatz 20)

Mir ist wichtig, das passiert natürlich oft unbewusst, aber dass die Leute für sich entscheiden können wie weit sie bei etwas gehen wollen/können. (Michael Wrentschur, Absatz 60)

Auf inhaltlicher Ebene werden die Teilnehmer*innen ebenfalls einbezogen und ein Kommunikationsprozess in Gang gesetzt:

Also bei der Frage, was ist inhaltlich thematisch angemessen, (...) ist es für mich relativ einfach, man fragt einfach die jungen Leute selber, was in ihren Köpfen ist und meistens sind sie weiter als man denkt. (Christoph Daigl, Absatz 56)

Um partizipative Prozesse in Gang zu setzen sind Theaterpädagog*innen angehalten Räume bereit zu stellen, jedoch besteht Freiwilligkeit als Grundvoraussetzung:

du kannst dir ausdenken was du willst, didaktisch, methodisch, partizipativ, was weiß ich, aber sie müssen auch wollen. (Michael Wrentschur, Absatz 76)

In didaktischen Kontexten sind gewisse Werte und Einstellungen relevant, welche professionelle Haltung beinhalten sollen aber auch ausbilden. Die Expert*innen nennen die Begegnung auf Augenhöhe, Dialogbereitschaft, Respekt, Wertschätzung, Gleichwertigkeit, Solidarität und Klarheit. Didaktische Modelle und Arbeitsweisen sollen niederschwellig und offen gestaltet werden:

ja, aber eben grundsätzlich offen und ein Stück weit ergebnisoffen in jede, in jede Gruppe reingehe. (Christoph Daigl, Absatz 40)

In einer zeitgenössischen Theaterpädagogik finden auch Grundhaltungen Platz die auf ein soziales Miteinander abzielen:

Grundüberzeugungen sind, die in so einer Arbeit mit hinein gehen, die auch geprägt sind von so einem Grundverständnis von Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit, Inklusivität, Partizipation, das ist vielleicht, Empowerment. (Michael Wrentschur, Absatz 84)

Laut Anklam et.al. (2020, S.28) können Methoden ohne Haltung nicht fruchten. Die Expert*innen stimmten dieser Aussage einstimmig zu:

*Auf jeden Fall, weil es geht, also, ich als Spielleiter*in, also wenn ich methodisch was ausführe oder anleite, dann habe ich immer eine Haltung dahinter. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 92)*

Eine zeitgenössische Theaterpädagogik die an gesellschaftspolitischen Themen interessiert ist erfordert die Wahl oder das Gestalten von angemessenen didaktischen Arbeitsweisen (vgl. Kap. 2.6):

zu sagen Aktualität, diese Thematik, also auch so gesellschaftskritische

*Themen. Und dann heißt es für mich, ganz persönlich auch, nach Formaten zu suchen, die das von Grund herein, also, also zulassen.
(Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 76)*

Nun wird eine Zusammenfassung der zentralsten Ergebnisse dieser Kategorie vorgenommen:

- Im Bezug zu den **Methoden** wie das Lehrstückspiel, das *Theater der Unterdrückten* und das *Biographietheater*, wird betont, dass es ausschlaggebend ist ein Gesamtverständnis für den grundlegenden Sinn und die historische Entwicklung der Methode zu haben.
- Insbesondere die **Haltung**, welche für die Anleitung der genannten theatralen Methoden, notwendig ist, wurde mehrfach betont. Diese beinhaltet ein Streben nach weitgehender Partizipation und Selbstermächtigung der Teilnehmer*innen.
- Eine Orientierung an **Werten**, wie Respekt, Wertschätzung und Gleichwertigkeit, bestimmt den interpersonalen Umgang in didaktischen Setting.
- Das **didaktische Selbstverständnis** von Theaterpädagog*innen wird mit den Sinnbildern „Türöffner*in“ und „Geburtshelfer*in“ verglichen. Weiters werden Rollen aus dem *Theater der Unterdrückten* genannt wie der*die „Difficultator“ (Provokateur*in) und „Facilitator“.

5.3 Ergebnisse: Professionelle Haltung

In dieser Kategorie werden alle Ergebnisse gesammelt, welche insbesondere den professionellen Haltungsbegriff in der Theaterpädagogik betreffen. Die Themengebiete „Zeitgenössische Theaterpädagogik“ und „Didaktische Methoden und Arbeitsweisen“ werden auch hier genannt, weil diese grundlegend für die Herausbildung einer professionellen Haltung sind und die Kategorien sich untereinander bedingen.

Während in den „didaktischen Methoden und Arbeitsweisen“ insbesondere die pädagogische Arbeit eine wichtige Rolle eingenommen hat, wird eine professionelle theaterpädagogische Haltung aus dem Medium der Kunst begründet. Der Bezug auf das *Dazwischen* bzw. die Differenzerfahrung (vgl. Kap. 2.4.3) zeigt sich als zentrales Element in den Ergebnissen dieser Kategorie und rückt die künstlerische Praxis in den Vordergrund. Dieser Zugang zeigt sich in einer flexiblen, offenen und forschenden theaterpädagogischen Haltung, die von radikaler Differenz geprägt ist (vgl. Kap. 2.4.3). Eine prinzipielle Offenheit, auch im Bezug auf bereits Bekanntes, sieht auch Hentschel (vgl. Tabelle 4, S.27) als wichtige Dimension im *Dazwischen*. Unumgänglich ist eine selbstreflexive Haltung (vgl. Tabelle 4, S.27), welche sich gleichsam durch die gesamte theaterpädagogische Theorie zieht und durch performative Praxis hervorgebracht wird (vgl. Kap. 2.4.4). Eine Haltung, welche der beschriebenen Offenheit und Selbstreflexivität gerecht wird, wirkt sich auf die Wahl didaktischer Methoden, sowie auf einen performativen Zugang im zeitgenössischen Theater, als auch auf eine inhaltliche Ausrichtung auf gesellschaftspolitische Themen aus.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Haltungen vom Kontext abhängen:

Meine Haltung differenziert sich, je nachdem in welchem Kontext ich tätig bin. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 40)

Durch die Verortung einer zeitgenössischen Theaterpädagogik im *Dazwischen*

(vgl. Kap. 2.4.3) ist aus professioneller Sicht eine flexible Haltung notwendig:

Und dann ist es noch viel wichtiger, dass man gerade wenn ich jetzt das Theater sehe, (...) bei der Theaterpädagogik flexibel bleibt. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 74)

Der Begriff der Professionalisierung bringt auch einige Unsicherheit mit sich. Eine zeitgenössische Theaterpädagogik verortet sich im *Dazwischen* und kann durch die Definition einer professionellen Haltung zu einer Standardisierung beitragen, die mit Sorge betrachtet wird:

Wie gesagt ich benutze den Ausdruck Professionalisierung, aber jetzt wo du die Frage wieder stellst und mich selber, beim Reden zuhöre in diesem Boal'schen pädagogisch und unterdrücktem Sinne, dass da eine gewisse Angst mitspielt, dass da eine Standardisierung stattfindet auch. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 41)

Eine Verortung im *Dazwischen* orientiert sich primär in einer künstlerischen Praxis (vgl. Kap. 2.4.3):

und ich sehe also meine Haltung ist natürlich, also ich hab immer einen künstlerischen Anspruch, egal was ich tue, finde ich es immer cool durch Kunst zu arbeiten und mit Kunst in einen Austausch zu kommen. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 42)

Ein künstlerischer Zugang setzt die theatralen Techniken voraus, die es benötigt um Theater auszuführen:

*Auch das gehört zu einer professionellen Haltung, also natürlich muss ich verstehen, also Handwerk können und muss wissen, also was heißt inszenieren, was heißt es visuell, was braucht ein Stück für eine Struktur, was heißt Oszillieren auf der Bühne, was muss ich Schauspieler*innen geben, damit sie Rollen finden und so weiter. (Christoph Daigl, Absatz*

40)

Ein grundlegendes Element in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik ist Offenheit bzw. eine offene Haltung (vgl. Kap. 2.7), die beschrieben wird mit einer forschenden Haltung, Mut Neues zu versuchen und flexibel auf Umstände einzugehen:

da ist es so eine forschende Haltung(Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 40)

was offenes hat, was interessiert, was neugieriges, also das ist so eine glaube ich wichtige Grundhaltung, wenn ich jetzt an theaterpädagogische Arbeit denke. (Michael Wrentschur, Absatz 12)

im Grunde genommen machst du es nur falsch, wenn du es nicht probierst. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 74)

Ein prinzipiell offener Zugang zeigt sich auch in der Bereitschaft flexibel auf Themen zu reagieren, die in einem Prozess auftauchen:

Oder vielleicht hat man schon drei Monate gearbeitet und auf einmal ploppt ein Thema so wichtig auf, zu sagen, können wir das Stück vielleicht noch irgendwie adaptieren? (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 74)

Übertragen auf ein didaktisches Setting bedeutet Offenheit auch transparent die eigenen Möglichkeiten aufzuzeigen:

Professionelle Haltung (...) Eine professionelle Haltung zeichnet für mich aus, dass man (...) transparent trotzdem ist, also das man nicht etwas zudeckt. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 84)

das und das sind meine Möglichkeiten, das und das kann ich und sich dann aber trotzdem nicht in Rechtfertigungsdebatten zu verstricken.

(Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 84)

Ein verantwortungsvoller Umgang beinhaltet neben einer offenen und transparenten Kommunikation auch den Umgang mit den gesetzten Handlungen (vgl. Kap. 2.4.4):

Ich glaube schon, dass in dem Moment wo wir bestimmte Haltung, bestimmte Zielsetzung, bestimmte Träume, bestimmte Ziele - in dem Moment wo wir sie artikulieren, aussprechen glaube ich, wird es nicht nur performativ, ich glaube das müssten wir wieder hinterfragen als Wort mittlerweile. Es wird nicht nur performativ, es kommt mit einer gewissen Verantwortung. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 75)

In Bezug auf Brecht (vgl. Kap. 2.4.1), der in innere und äußere Haltung unterteilt, wird das Ziel einer professionellen Haltung als kongruent beschrieben:

ich finde das muss kongruent sein, also es müssen in unserer theaterpädagogischen Arbeit, so gut es geht innere Haltungen, die man da mit, sozusagen, die sich, innere Haltungen mit den äußeren Haltungen auch mit den sichtbaren Haltungen, das muss Hand in Hand gehen. (Michael Wrentschur, Absatz 12)

Ich meine aber klar, dass ich weiß wer ich bin und was ich will und eine gewisse Souveränität mitbringe und natürlich auch als reflektierter Mensch auch souverän und selbstreflektiert durch das Leben gehen. (Christoph Daigl, Absatz 38)

In der theaterpädagogischen Arbeit soll durch offenes und transparentes Handeln Raum für Reflexion und Kritik eröffnet werden (vgl. Kap. 2.4.4):

"did _i practice what _i preached?" (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 45)

Und es kommt mit einer Verantwortung glaube ich dann auch wirklich tatsächlich annähernd, nicht nur, dass zu predigen was wir, nicht nur das zu praktizieren was wir predigen sondern auch tatsächlich dann uns der Kritik offen zu stellen. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 75)

Die eigene Selbstreflexion wird in einer professionellen Haltung als zentrales Anliegen beschrieben (vgl. Kap. 2.5):

Sondern einfach Klarheit und Transparenz, ist für mich ganz wichtig für eine professionelle Haltung und Kritikfähigkeit, also auch Kritik anzunehmen und verarbeiten zu können und dann umzusetzen, also das ist für mich ganz wichtig. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 84)

Frage der Selbstreflexion, inwiefern, die wir aktiver und auch zeitintensiver vielleicht, oder mit mehr Zeit in unsere Praxis miteinbauen können, ist glaube ich fundamental für eine Professionalisierung und um die Methodik, dann auch wirkungsmächtiger zu machen.. (Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 45)

Kritische Selbstreflexion wirkt sich auf didaktische Arbeitsweisen und Zielsetzungen aus und auch auf gesellschaftspolitische Haltungen:

Also wenn ich jetzt z.B. an einem Workshop denke, dass ich mich nachher nochmal hinsetze oder dass reflektiere, und ich sag mir, ja es hat Gründe gegeben, wieso es so konzipiert war oder so entschieden worden ist, oder warum dann eine neue, warum das anders dann sozusagen, anders gemacht worden ist. (Michael Wrentschur, Absatz 44)

sondern auch immer wieder selbst reflektieren, zu fragen, warum laufen Dinge aus diesem und jenem Grund, kann man das vielleicht nochmal ändern, sind diese Strukturen wirklich so unumstößlich. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 84)

Selbstreflexion ist dabei ein Prozess der nicht nur nach einer theaterpädagogischen Einheit gemacht werden kann, sondern vollzieht sich auch simultan im Arbeitsprozess:

Erstens ist es so, dass eigentlich schon die Arbeit selbst oft so, immer so ein Reflexionsprozess mitläuft auch und dann so, das ist mehr so auf der Ebene von so einer Spielleitungs- oder Theaterpädagogikebene. (Michael Wrentschur, Absatz 50)

Die Reflexion der eigenen Biographie (vgl. Kap. 2.4.1) stellt einen wichtigen Beitrag zur Bildung einer professionellen Haltung dar. Dabei geben die Expert*innen an ihre eigene Prägung und die Strukturen in denen sie aufgewachsen sind zu reflektieren:

Damit beschäftige ich mich natürlich schon sehr viel. Gerade im Zuge der Ausbildung, da geht's sehr viel um die eigene Prägung und die eigenen Strukturen. (Lisa Brameshuber, Absatz 179)

habe ich von meiner Herkunft und von meinem Aufwachsen schon eine ganz andere Haltung wie ich Dinge vermitteln kann. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 98)

Das heißt ich reflektier das schon und das ist auch etwas was mich auch antreibt. (Anna Lukasser-Weitlaner, Absatz 98)

Die eigenen Grenzen zu wahren ist ein wichtiger Bestandteil einer professionellen Haltung:

Und ich finde das ist auch, das zeigt von Professionalität, wenn ich gut auf meine Reserven schauen kann, und gut auf meine Grenzen schauen kann. (Lisa Brameshuber, Absatz 91)

Da ist für mich so eine Grenze gewesen, wo ich nicht gewusst habe,

oder so, ich glaube, dass es da wichtig ist, das gehört auch zur professionellen Haltung dazu, aber auch zu Grenzen, dass man sich sehr bewusst ist, was kann man auch, und was kann man nicht, was will man, was will man nicht, mit wem will ich arbeiten, mit wem will ich nicht arbeiten. (Michael Wrentschur, Absatz 60)

Die Frage des Scheiterns wird als gewinnbringend in Bezug auf Lernerfahrungen gesehen:

Grundsätzlich finde ich Scheitern überhaupt nicht schlimm. (...) Ich finde gerade daraus kann man unheimlich viel lernen. (Christoph Daigl, Absatz 46)

wir versuchen natürlich, oder ich versuche zu vermitteln das Scheitern - Teil der Erlaubnis überhaupt zu scheitern, dass Dinge schief gehen können, weil bei theaterpädagogischem, kommt ein Stück aus dem Improtheater her, aber um aus diesem Erfolgs- und Leistungsdruck einfach rauszukommen. (Michael Wrentschur, Absatz 64)

Nun wird eine Zusammenfassung der zentralsten Ergebnisse dieser Kategorie vorgenommen:

- Ein Aspekt einer professionellen theaterpädagogischen Haltung, der sich durch die gesamten Ergebnisse zieht ist die **Offenheit**. Diese bedingt einen flexiblen Umgang im gesamten theatralen Prozess. Wie bereits in der Einleitung theoretisch verknüpft, bildet die Grundlage dieses Verständnisses einer professionellen Haltung die Verortung im *Dazwischen*.
- Eine professionelle theaterpädagogische Haltung beinhaltet laut den Ergebnissen zudem eine **transparente, verantwortungsvolle und kongruente Praxis**. Die Frage „Did I practice what I preached?“ (vgl. *Hjalmar Jorge Joffre-Eichhorn, Absatz 45*) sollte Teil einer methodischen

Auseinandersetzung sein, sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdrelexion.

- Eine **(selbst)reflexive Haltung** zieht sich durch die gesamte Theorie sowie durch die theaterpädagogische Praxis: Sie ist Teil von didaktischen Arbeitsprozessen und der eigenen kulturellen Praktik. Die eigene Biographie, gesellschaftliche Strukturen und gesellschaftspolitische Prozesse sind grundlegende Reflexionsthemen.
- Der Begriff der **Professionalisierung** wird im Kontext Theaterpädagogik als problematisch angesehen, weil er zu einer Standardisierung führen kann und die bereits erwähnte Offenheit einschränken könnte.
- Die Bewusstheit und Wahrung der **eigenen Grenzen**, sowie eine reflektierte Vorstellung über eigene Ziele wird als Teil einer professionellen Haltung gesehen. Aus eigener sowie didaktischer Sicht lässt sich das Thema Scheitern als Zugewinn von Erfahrungen werten.

6. Fazit

Im Theater werden Themen wie der Klimawandel, Krieg, Flucht oder Demokratie verhandelt. Um auf gesellschaftspolitische Gegebenheiten zu reagieren, braucht es in der Theaterpädagogik eine Positionierung durch den Bezug klarer Haltungen. In der bearbeiteten Literatur wird das Thema Haltung zwar thematisiert, es fehlt aber an eindeutigen und klaren Vorgaben, durch welche Attribute Haltung gekennzeichnet ist. Die vorliegende Forschungsarbeit thematisiert Haltung in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik, indem die Frage „Was zeichnet eine professionelle Haltung in einer Theaterpädagogik aus?“ aus historischer, gesellschaftspolitischer und didaktischer Sichtweise beantwortet wird. Um sich dem Thema Haltung anzunähern, wurde der Begriff definiert und verschiedene Zugangsweisen beschrieben.

In der historischen Herleitung des Haltungsbegriffs wurde die Theorie des *Dazwischen* beschrieben und eine Verortung von Haltung in derselben vorgenommen. Durch eine performative Sichtweise wurde der Blick auf gesellschaftspolitische Verhältnisse und Handlungen ergänzt. Anschließend wurde in Bezug zu kritischer und theaterwissenschaftlicher Theorie eine Definition von zeitgenössischer Theaterpädagogik vorgenommen. Das Beschreiben von unterschiedlichen Methoden und Haltungen mündet in der Erläuterung von didaktischen theaterpädagogischen Haltungen, welche die theoretische Fundierung abschließt. Für die empirische Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Ansatz und das leitfadengestützte Expert*inneninterview gewählt. Es wurden fünf Expert*innen zum Thema Haltung befragt und die Transkripte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel ausgewertet.

Die Ergebnisse wurden in drei Kategorien eingeteilt: Zeitgenössische Theaterpädagogik, didaktische Methoden und Arbeitsweisen und Professionelle Haltung. In der Kategorie „Zeitgenössische Theaterpädagogik“ wurden Ergebnisse, die eine Positionierung der Theaterpädagogik in einem

gesellschaftspolitischen Kontext betreffen, zusammengefasst. Unter „didaktische Methoden und Arbeitsweisen“ wurden theaterpädagogische Methoden mit den Ergebnissen, die eine didaktische Haltung betreffen verknüpft. Die dritte Kategorie „professionelle Haltung“ fasst die Ergebnisse zu Grundwerten in einer professionellen theaterpädagogischen Haltung zusammen.

Nun werden die wichtigsten Ergebnisse dargestellt und in den Forschungskontext eingeordnet. In der Einteilung der Kategorien hat sich gezeigt, dass eine eindeutige Abgrenzung herausfordernd ist, da sich die Komponenten gegenseitig bedingen. Beispielsweise bedingt der Wert Offenheit in einer professionellen theaterpädagogischen Haltung auch die didaktische Arbeitsweise. Eine ergebnisoffene didaktische Haltung erlaubt der zeitgenössischen Theaterpädagogik einen gesellschaftspolitischen Bezug herzustellen. Hier kristallisiert sich bereits heraus, dass der Haltungsbegriff in der Theaterpädagogik omnipräsent und allumfassend ist und eine Einteilung in Kategorien oder Kapitel herausfordernd ist, aber auch einer offenen und flexiblen Haltung widersprechen. Weiters zeigt sich, dass der Begriff der Professionalisierung zu einer Standardisierung und Festschreibung der Theaterpädagogik führen kann, die dem Gebot der Offenheit und der Verortung im *Dazwischen* entgegensteht.

In allen Interviews wurde die Wichtigkeit betont, die angewandten Methoden (Lehrstückspiel, TdU und Biographietheater) in ihrer Gesamtheit zu verstehen, um in der didaktischen Arbeit stets den grundlegenden Sinn und die historische Entwicklung der Methode im Blick zu haben. Für die theaterpädagogische Arbeit der Interviewpartner*innen ist eine Haltung, welche nach weitgehender Partizipation und Selbstermächtigung der Teilnehmer*innen strebt, bedeutsam. Eine Orientierung an Werten, wie Respekt, Wertschätzung und Gleichwertigkeit, bestimmt den interpersonalen Umgang in den jeweiligen didaktischen Setting.

Um über eine professionelle theaterpädagogische Haltung zu diskutieren,

bedarf es der Etablierung von reflexiven Elementen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik. Sowohl in der eigenen Biographie und Ausbildung sowie in didaktischen Settings und in der Verhandlung gesellschaftspolitischer Themen, wird eine selbstreflexive Haltung gefordert. In den theaterpädagogischen Ausbildungsstätten, den etablierten Theaterhäusern sowie in theaterpädagogischer Arbeit gibt es bisher wenig vorhandene Strukturen, in welchen Praxisreflexion und die Stärkung einer kritischen Haltung umgesetzt wird. Im Sinne von „did i practice, what i preached?“ wird die Forderung gestellt transparente, verantwortungsvolle und kongruente Praxis herzustellen, die Räume und Strukturen eröffnet, um Haltungen zu thematisieren.

Dennoch muss stets die Wahrung der eigenen Grenzen, sowie eine reflektierte Vorstellung über eigene Ziele Teil einer professionellen Haltung sein. Scheitern ist als positiv zu bewerten, da es einen Zugewinn an Erfahrungen bedeutet, die eigene Haltung hinterfragbar und damit stärken kann. Dies gilt sowohl für den*die Theaterpädagog*in, als auch für die Gruppe an Teilnehmenden. Eine positive Fehlerkultur zu etablieren wirkt Erfolgs- und Leistungsdruck entgegen und schafft eine offene Haltung für Neues.

Die Fragestellung „Was zeichnet eine professionelle Haltung in der Theaterpädagogik aus?“ wurde im Theorie- sowie Empirieteil eingehend diskutiert. Es wurde ein Versuch einer Interpretation von zeitgenössischer Theaterpädagogik vorgenommen, sowie der Haltungsbegriff in all seinen Facetten dargelegt. Es stellt sich heraus, dass der Haltungsbegriff in der Theaterpädagogik omnipräsent und allumfassend ist. Es erscheint nun von größter Bedeutung, Strukturen in welchen Praxisreflexion und die Stärkung einer kritischen Haltung gelebt werden können, zu etablieren. Dennoch muss davon Abstand genommen werden eine bindende Definition einer professionellen theaterpädagogischen Haltung vorzunehmen. Eine Standardisierung oder Festschreibung der Theaterpädagogik würde einer offenen und flexiblen Haltung widersprechen. Die Frage nach der Haltung in der Theaterpädagogik kommt der Frage nach Kunst oder Pädagogik gleich.

Genauso wie die Verortung der Theaterpädagogik im *Dazwischen*, zwischen Kunst und Pädagogik, vorgenommen wird, so muss auch die theaterpädagogische Haltung im *Dazwischen* positioniert sein und ist damit nur schwer fassbar. Haltung ist nicht statisch, sondern in ständiger Entwicklung und muss durch wiederkehrendes Zweifeln und damit einhergehender Selbstreflexion hinterfragt werden.

Für eine weitergehende Forschung zum Thema Haltung drängt sich nun folgende Fragestellung auf: Wie können Räume und Methoden für die Reflexion von Haltungen gestaltet werden? Es ist wichtig dem Thema Raum zu geben und Diskussionen zu eröffnen. Dies muss sowohl fixer Bestandteil einer jeden theaterpädagogischen Ausbildung werden, als auch methodisch in der theaterpädagogischen Praxis etabliert werden.

7. Reflexion des eigenen Vorgehens

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Haltung, konnte ich meine eigene Praxis, sowie meine Ausbildung zum Theaterpädagogen reflektieren. Es interessiert mich, wie unterschiedlich Personen theaterpädagogische Arbeit betrachten, verrichten und welche Haltung dabei eingenommen wird. Durch die Fokussierung auf Methoden und eine nicht ausreichend reflektierte Haltung, entsteht meiner Ansicht nach Unsicherheit, sowohl in der Anleitung, als auch in der Gruppe. Meiner Meinung nach bildet das Bewusstsein der eigenen Haltung das Fundament für die eigene Sicherheit. Gesellschaftspolitische Krisen, die eigenen Beobachtungen und der aktuelle Diskurs rund um Haltung, zeigen um so mehr die Notwendigkeit in unsicheren Zeiten, klare Selbstpositionierung zu beziehen.

In dieser Masterarbeit konnte ich mir über die verschiedenen Zugänge zu Haltung einen guten Überblick über die unterschiedlichen Diskurse verschaffen. Weiters verhalf mir die Auseinandersetzung mit Haltung in den unterschiedlichen Diskursen (mentalistisch, systemisch, relational, performativ), dazu didaktische Methoden besser einordnen und damit verstehen zu können. Die Verortung von Theaterpädagogik in einem kultursoziologischen Diskurs, zeigt sich in der Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik, die sich aus kritischer, theaterwissenschaftlicher und soziologischen Theorien zusammensetzt. An dieser Stelle hätte der Bezug zu philosophisch-anthropologischem und praxeologischem Diskurs weitere theoretische Aspekte für die Definition einer zeitgenössischen Theaterpädagogik geliefert.

Die Auswahl eines qualitativen Ansatzes mit leitfadengestützten Expert*inneninterviews war eine gute Entscheidung. Dennoch wäre eine Kombination mit einem quantitativen Verfahren, wie einem standardisierten Fragebogen, eine gute Ergänzung gewesen, um präzise Antworten bzw. eine größere repräsentative Stichprobe zu erhalten. In der Auswahl der Interviewpartner*innen hat sich gezeigt, dass gewisse Methoden und die

dahinterliegenden Haltungen gut abgebildet wurden, jedoch Bereiche wie z.B. Theaterpädagogik an der Schule oder im performativen Bereich zu wenig Beachtung gefunden haben. Manche Interviews wurden aufgrund der Covid-Pandemie, großer Distanz und auch Zeitmangel über Videotelefonie abgehalten. Aus meiner Sicht gestaltet sich das Kommunikationsverhalten zwischen den Interviewpartner*innen distanzierter und reduzierter. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass eine hohe Gesprächsbereitschaft und Motivation der Expert*innen vorhanden war und auch das Thema interessiert aufgenommen wurde. Es kam oft zu langen Erzählpassagen, die im Nachhinein besser durch Unterbrechung und konkrete Fragen gestoppt hätten werden sollen. Damit wäre die Auswertung der Daten eventuell einfacher gewesen. Die Zuteilung der gewonnenen Informationen in Kategorien erwies sich, aufgrund von zahlreichen Kausalketten und der Komplexität des Haltungsbegriffs, als sehr schwierig.

Die Ergebnisse wurden durch die Verknüpfung von Theorie und Interviewpassagen beschrieben und zusammengefasst. Zu Beginn der Forschung hatte ich die Erwartung, dass es eindeutige Aussagen über eine Definition von professioneller Haltung getroffen würden. In den Ergebnissen zeigte sich aber, dass durch die Bedingtheit der Haltung an Offenheit und Flexibilität, von einer bindenden Definition einer professionellen Haltung Abstand genommen werden sollte. Dieses zentrale Ergebnis ist einerseits ernüchternd, andererseits ist genau dieser Aspekt ausschlaggebend dafür, Strukturen und Räume zu schaffen die Selbstreflexion ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Anklam, S., Meyer, V. & Reyer, T. (2020). *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-systemisch: Eine Frage der Haltung!?* (2.Aufl.). Hannover: Friedrich.

Bogner, A. & Menz, W. (2005a). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (2.Aufl.) (S.7-30). Wiesbaden: VS.

Bogner, A. & Menz, W. (2005b). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (2.Aufl.) (S.33-70). Wiesbaden: VS.

Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Diamond, D. (2013). *Theater zum Leben. Über die Kunst und die Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen*. Stuttgart: Ibidem.

Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen* (1.Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview* (2.Aufl.). Wien: utb.

Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative*

Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS:

Gunsilius, M. (2021). Perform, Citizen!? Paradoxien von Performance in der Theaterpädagogik. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S.152-163). Milow: Schibri.

Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In S. Hark (Hrsg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (S.281-298). Opladen: Leske + Budrich.

Hayner, J. (2020). *Warum Theater. Krise und Erneuerung*. Berlin: Matthes & Seitz.

Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4.Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. (3.Aufl.) Milow: Schibri.

Hentschel, U. (2016a). Ästhetische Bildung – gibt's die noch? Theaterpädagogik und Praktiken des zeitgenössischen Theaters. In T. Meyer, J. Dick, P. Moormann & J. Ziegenbein (Hrsg.), *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* (S.155-166). München: kopaed.

Hentschel, U. (2016b). Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik. In U. Hentschel (Hrsg.), *Theater lehren. Didaktik probieren* (S.202-236). Strasburg: Schibri.

Hentschel, U. (2021). Kleine Ordnungen der Haltungen. Haltung als Voraussetzung, Produkt oder Produzentin theaterpädagogischer Praxis.

In M. Spaniel & D. Wieser (Hrsg.), *Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (S.47-60). München: kopaed.

Hilliger, D. (2018). *(K)Eine Didaktik der performativen Künste*. Milow: Schibri.

Hilliger, D. (2021). Theaterpädagogik als Subjektkonstitution und Demokratiehandeln. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S.326-339). Milow: Schibri.

Koch, G., Steinweg, R. & Vaßen, F. (1984). *Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis* (1.Aufl.). Köln: Prometh.

Kuhl, J. (2019). Wie funktioniert das Selbst? In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S.45-62). Wiesbaden: Springer.

Kup, J. (2016). Von der Bildung einer Haltung. Für eine reflexive Didaktik des Schulfachs Theater. In U. Hentschel (Hrsg.), *Theater lehren. Didaktik probieren* (S.193-201). Strasburg: Schibri.

Kup, J. (2019). *Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik*. Milow: Schibri.

Kup, J. (2021). (Selbst-)Positionierungen – Subjektivierung als Kritik in der Theaterpädagogik. In M. Spaniel & D. Wieser (Hrsg.), *Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (S.19-29). München: kopaed.

Kurbacher, F-A. (2019). Selbst und Haltung. Überlegungen zu einer Neufassung des Personenbegriffs. In A. Rainer (Hrsg.), *Identitäten des Selbst. Beiträge zu einem transdisziplinären Problemfeld* (S. 33-51). Berlin: LIT.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4.Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lehmann, H-T. (2015). *Postdramatisches Theater* (6.Aufl.). Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.

Malzacher, F. (2020). *Gesellschaftsspiele. Politisches Theater heute*. Berlin: Alexander.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse* (9.Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (2.Aufl.) (S.71-93). Wiesbaden: VS.

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.

Pazzini, K-J. (2016). Grenzwertige Bildung an den entgrenzenden Künsten. In T. Meyer, J. Dick, P. Moormann & J. Ziegenbein (Hrsg.), *where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* (S.301-320). München: kopaed.

Pfeiffer, M. & List, V. (2009). *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart: Ernst Klett.

Pinkert, U. (2021a). An Haltungen arbeiten. Theaterpädagogische Perspektiven auf den Haltungsbegriff. In M. Spaniel & D. Wieser (Hrsg.), *Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (S.33-46). München: kopaed.

Pinkert, U. (2021b). Theaterspielen als ästhetische Bildung. Aspekte, Entwicklungslinien und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Position Ulrike Hentschels. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S.25-51). Milow: Schibri.

Pinkert, U., Driemel, I., Kup, J. & Schüler, E. (2021c). Positionen und

- Perspektiven der Theaterpädagogik. Einleitung. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S.9-24). Milow: Schibri.
- Plath, M. (2014). *Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Rancière, J. (2018). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (3.Aufl.). Wien: Passagen.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S.25-45). Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung* (4.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sack, M. (2011). *Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens*. Bielefeld: transcript.
- Sack, M. (2014). Soziale Bande – Bildung und Bindung in der theaterpädagogischen „community of practice“. In U. Pinkert (Hrsg.), *Theaterpädagogik am Theater* (S.139-147). Milow: Schibri.
- Sack, M. (2021). Reale Ringkämpfe. Überlegungen zur Repräsentation von sozialer Wirklichkeit in theaterpädagogischer Praxis. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S.140-151). Milow: Schibri.
- Scheurle, C. (2021). Gegen:Haltung! - Theater im Kontext Sozialer Arbeit. In M. Spaniel & D. Wieser (Hrsg.), *Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (S.19-29). München: kopaed.

Schwer, C. (2021). Eine Haltung einnehmen: Wie geht das? Persönlichkeitspsychologische und motivationale Aspekte zu einem dynamischen Haltungsbegriff. In M. Spaniel & D. Wieser (Hrsg.), *Haltung(en) – Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung* (S.19-29). München: kopaed.

Spaniel, M. (2021b). »sich möglichst wohl fühlen ...« Theatermachen außerhalb von *safe space*, ohne *Trigger-Warnungen* und in krisenhafter Selbstpositionierung. In U. Pinkert, I. Driemel, J. Kup & E. Schüler (Hrsg.), *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik* (S.299-312). Milow: Schibri.

Weintz, J. (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Milow: Schibri.

Wrentschur, M. (2004). *Theaterpädagogische Wege in den öffentlichen Raum. Zwischen struktureller Gewalt und lebendiger Beteiligung*. Stuttgart: Ibidem.

Sonstige Quellen und Dokumente

Plath, M. (2021). *Türwächter:innen der Freiheit*. Podcast. Verfügbar auf: Spotify.

Internetverzeichnis

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2017). *Das theaterpädagogische Manifest 2017*, Verfügbar unter:
https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/but17_manifest.pdf (06-05-2022)

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2020). *Das theaterpädagogische Manifest - Fortschreibung*, Verfügbar unter:
https://www.butinfo.de/sites/default/files/downloads/manifest_2020_0.pdf (28-05-2022)

Hentschel, U. & Pinkert, U. (2014). Theaterpädagogisches Wissen und gesellschaftliches Handeln. Überlegungen zu einer reflexiven Theaterpädagogik. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 30 (64), S.4-9, Verfügbar unter: https://www.archiv-datp.de/downloads/zft_64.pdf (28-05-2022)

Hruschka, O. (2013). Über alte und neue Rollen der Spielleitung. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 29 (62), S.3-6, Verfügbar unter: https://www.archiv-datp.de/downloads/zft_62.pdf (28-05-2022)

Kup, J. (2014). Partizipatives Theater. Zur politischen Dimension ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 30 (64), S.35-37, Verfügbar unter: https://www.archiv-datp.de/downloads/zft_64.pdf (14-03-2022)

Lerch, S., Getto, M. & Schaub, J. (2018). Haltung. Begriff, Bedeutung und (erwachsenen-)pädagogische Implikationen. *Pädagogische Rundschau* 72 (5), S.599-608, Verfügbar unter: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2018/00000072/00000005/art00003> (28-05-2022)

Schneider, W. (2016). Theaterpädagogik braucht Kulturpolitik. Überlegungen zu einer Reform der darstellenden Künste. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 32 (68), S.32-36, Verfügbar unter: https://www.archiv-datp.de/downloads/zft_68.pdf (28-05-2022)

Zimmermann, M., Westphal, K., Arend, H. & Lohfeld, W. (2020). *Theater als Raum bildender Prozesse*, Verfügbar unter: <https://download.e-bookshelf.de/download/0014/5085/13/L-G-0014508513-0047097421.pdf> (28-05-2022)

Wrentschur, M. (2006). Das Theater der Unterdrückten als internationale, politische und ästhetische Bewegung – Ein Blick auf aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 22 (49), S.33-41, Verfügbar unter: https://www.archiv-datp.de/downloads/heft_49_2006_jahrgang_22_lowres.pdf (28-05-2022)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: System und Umwelt in Wechselbeziehung (Anklam et. al., 2020, S.46).....	46
Abbildung 2: Handlungsmodell mit Fokus auf äußeren Rahmen und individuelle Lernprozesse (Anklam et.al., 2020, S.59).....	47
Abbildung 3: Klassifizierung von Auswertungsmethoden (Gläser & Laudel, 2004, S.42).....	70
Abbildung 4: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser & Laudel, 2004, S.197).....	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Der Begriff der Haltung (Lerch, Getto & Schaub, 2018, S.600).....	12
Tabelle 2: Diskutierte Ordnungen von Haltungen (Hentschel, 2021b, S.57).....	14
Tabelle 3: Wirkungsweisen der Kunst (Hentschel, 2010, S.43).....	23
Tabelle 4: Fünf Dimensionen der Differenzerfahrung in Bezug auf die Bildungsbedeutung von Theaterspielen (Hentschel, 2010, S.238ff.).....	27
Tabelle 5: Aufgaben der Spielleitung (Pfeiffer & List, 2009, S.6).....	46
Tabelle 6: Veränderbare Systemmerkmale(Anklam, Meyer & Reyer, 2020, S.50)	54
Tabelle 7: Wege zur Entwicklung pädagogischer Handlungsfiguren aus der Theaterkunst (Hilliger, 2018, S.52ff).....	59
Tabelle 8: Merkmale einer soziologischen Forschungsfrage (Gläser & Laudel, 2004, S.63).....	63
Tabelle 9: Leistungen der interpretativen Sozialforschung (Rosenthal, 2014, S.26).....	65
Tabelle 10: Merkmale eines Interviews (Gläser & Laudel, 2004, S.108).....	72
Tabelle 11: Prinzipien des aktiven Zuhörens (Misoch, 2015, S.218).....	74
Tabelle 12: Anforderungen an ein Leitfadeninterview (Gläser & Laudel, 2004, S.112).....	77
Tabelle 13: Codes und Bedeutungen im Transkript (f4transkript).....	81
Tabelle 14: Zusammenfassung von Merkmalen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007, S.13).....	83
Tabelle 15: Extraktionsregeln.....	85

Anhang

- Infoblatt
- Einverständniserklärung
- Interviewleitfaden
- Interviewprotokollbogen
- Suchraster
- Daten Interviewpartner*innen
- Eidesstattliche Erklärung



Im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss ‚Theaterpädagogik – Lernen durch Darstellen‘ an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, schreibe ich meine Masterarbeit mit dem Titel:

Haltung(en) annehmen!?! - Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik

Ich stehe am Ende meiner Ausbildung zum Theaterpädagogen und habe mir dafür viel Zeit gelassen. Das liegt einerseits vielleicht daran, die Masterarbeit einfach aufzuschieben, andererseits auch daran, dass ich andere Dinge priorisiert habe. Hier ist sicher zu erwähnen meinem Sohn ein guter Vater zu sein, meinem derzeitigen Job als Teamleiter einer sozialpädagogischen Institution nachzukommen oder aber auch einen Verein zu gründen (Theater TamTam) indem ich künstlerisch sowie pädagogisch mitwirke.

Alle Tätigkeiten die ich hier aufgezählt habe, haben für mich mit dem Thema Haltung(en) zu tun. Mein Interesse rührt daher, dass ich neugierig bin wie Theaterpädagog*innen ihre Projekte umsetzen, welche Haltung(en) sie dabei haben und auf welcher Grundlage sich diese bilden oder gebildet haben. Wie wirken sich diese Haltung(en) auf die Didaktik aus? Gibt es, obwohl die Theaterpädagogik von Pluralität geprägt ist, gemeinsame Haltung(en)? Welchen (gesellschaftlichen) Herausforderungen muss sich eine zeitgenössische Theaterpädagogik stellen?

Ich werde in dieser Arbeit Theorie und Praxis mit Hilfe von Expert*inneninterviews verbinden. Es würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei dieser Arbeit durch ein Interview unterstützen, dieses wird etwa 20-30 Minuten dauern. Falls Sie dabei anonym bleiben wollen, ersuche ich um Mitteilung. Bei etwaigen Fragen können Sie mich sehr gerne kontaktieren.

Vielen Dank,
Daniel Floss



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

BA Daniel Floss

Mariahilfsgasse 3

4020 Linz

daniel@theater-tamtam.org

Tel.: 0680/4431866

Einverständniserklärung für ein Interview zur Masterarbeit:

„Haltung(en) annehmen!?! - Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen in
einer zeitgenössischen Theaterpädagogik“

Ich erkläre hiermit mein Einverständnis zur Nutzung der personenbezogenen Daten, die im Rahmen des folgenden Gesprächs erhoben werden: Name, Alter, Beruf/Tätigkeit. Ich wurde von der verantwortlichen Person für die oben genannte Masterarbeit vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite aufgeklärt. Ich hatte die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen, habe die Antworten verstanden und akzeptiere sie. Ich wurde darüber informiert, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Die Daten werden im Rahmen eines mündlichen Gesprächs erhoben, das mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wird. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die mündlich erhobenen Daten verschriftlicht (Transkription). Ich bin einverstanden, dass bei einer möglichen Veröffentlichung der Studie mein Name veröffentlicht wird.

Ich habe eine Kopie dieser Einverständniserklärung erhalten. Ich erkläre hiermit meine freiwillige Teilnahme an diesem Interview.

Ort, Datum

Unterschrift

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check – Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen – an passender Stelle (auch am Ende möglich) stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I – Einstiegsfrage <i>Wie beschreibst du deine Haltung(en) als Theaterpädagog*in/Kulturarbeiter*in/Künstler*in?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstverständnis • Ressourcen • Künstlerischer Hintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist dein berufliches Selbstverständnis? • Gibt es Vorbilder für dich? Woran orientierst du dich? • Überall Krisen und Herausforderungen, wie gehst du als Theaterpädagog*in damit um? (Überleitungsfrage) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nonverbale Aufrechterhaltung (ohne Wertung) • Affirmationen erlaubt (ja, hmm,...) • Kannst du das noch ausführlicher beschreiben? • Kannst du mir ein Beispiel nennen dafür? • Wie definierst du...? • Habe ich dich richtig verstanden, dass ...?
Teil II – Soziokultureller Schwerpunkt <i>Wie und wo sollte sich eine zeitgenössische Theaterpädagogik verorten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Machtstrukturen • Politisch • Subjektivierung • Performativität • Demokratie 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet für dich zeitgenössische Theaterpädagogik? • Wo beteiligst du dich? • Wissen und Macht – wie hängt das für dich zusammen? (Überleitungsfrage) 	
Teil III – Haltung(en) <i>Was zeichnet eine professionelle Haltung aus?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kontext • eigene Situiertheit • Scheitern, Krise • eigene Grenzen • Beziehungen • Positioniertwerden 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Methode ohne Haltung (Sandra Anklam) – wie siehst du das? • Welche Werte, Normen, Regeln sind dir wichtig? • Wie spiegeln sich deine inneren Haltungen in äußere Handlungen? • Wie beschreibst du deine Position als Leitende*r, Begleitende*r? • Wie stehst du zum Scheitern? • Wie läuft bei dir Selbstreflexion ab? 	
Teil IV – Erfahrungen <i>Kannst du ein Beispiel nennen, dass für dich prägend in Bezug auf Haltung(en) war?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Biographie 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es von deiner Seite noch Dinge, die wir nicht angesprochen haben, die du aber gerne noch hinzufügen möchtest? 	



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

Interviewprotokollbogen

Datum:

Dauer:

Name:

Ort/Räumlichkeit:

Projekte/Tätigkeiten:

Zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse:

Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung

Interaktion im Interview, schwierige Passagen

Check

Einverständniserklärung:

Zusendung: Interview (Audio) Transkript Masterarbeit

Suchraster		
Sachdimension	Indikatoren	Theoretische Vorüberlegungen
Zeitgenössische Theaterpädagogik	Machtstrukturen, Politisch, Subjektivierung, Demokratie, Krise, Positioniertwerden, Partizipation, Wissen, Gesellschaft, Wissensherstellung, Krieg, Rassismus, Feminismus, Kolonialismus, Nationalismus, Geschlecht, postmodern, Pluralität, Dekonstruktion, Rahmenbedingungen, Poststrukturalismus, kritische Handlungswissenschaft, Institutionen, Ästhetik, Instrumentalisierung, Muster, Kulturarbeit, Relationalität, Konsens, Dissens, zeitgenössisch, Machtverhältnisse, Theater, Ökonomie, Positionierung, Grenzüberschreitung, Netzwerk, Schnittstelle, Dazwischen, Differenzerfahrungen, Theater & Pädagogik, Performativität, Wirkungsweisen der Kunst	<ul style="list-style-type: none"> • Der performative Haltungsbegriff in einer zeitgenössischen Theaterpädagogik • Postmodernes Theater • Subjektivierung • Wissen und Macht (Demokratie) • Gesellschaftliche Strukturen und Muster
Didaktische Methoden und Arbeitsweisen	Ressourcen, Kollektiv/einzeln, Didaktik, Position der Spielleitung, Rollenvorbilder, Prozess, Produkt, systemisch-konstruktivistisch, Bildungsprozesse, Schule, Plath, Biographietheater, Inszenierung, Lehrer*innen, Schüler*innen, Ausbildung, Darstellendes Spiel, Handwerk, Diamond, Praxishaltungen, Beziehungen, Theater der Unterdrückten, Performancegruppen, Lehrstück, Brecht, Ästhetische Bildung, Verfremdung	<ul style="list-style-type: none"> • Theater in unterschiedlichen Kontexten • Systemisch-konstruktivistischer Ansatz • Ausbildung • Praxishaltungen
Professionelle Haltung	Selbstverständnis, Kontext, eigene Situiertheit, Scheitern, eigene Grenzen, Biographie, Werte, Normen, Regeln, Position, Selbstreflexion, Haltung, Haltungen, Mut zur Grenzüberschreitung, Selbstdefinition, Situation, Flexibilität, Kunst und Alltag, Komplexität, Menschenbild, Kompetenzen, Lehrende als Forschende, Vorwissen, Vorbereitung, Praxeologisch, Performativ, künstlerischer Hintergrund, Relationalität, Habitus, innere & äußere Haltung	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Situiertheit und Biographie • Werte, Normen, Regeln • Selbstverständnis • Selbstreflexion • Komplexität • künstlerische Ausrichtung

Daten_Expert*innen	
Soziodemographische Daten	Beruf/Projekte/Tätigkeiten/Erfahrungen
<i>MA Anna Lukasser-Weitlaner</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelorstudium Theater- Film und Medienwissenschaften in Wien • Masterstudium Theaterpädagogik in Rostock an der Hochschule für Musik und Theater • Auslandsaufenthalt in Belo Horizonte (Brasilien) an der Escola Guignard • freischaffende Theaterpädagogin in Berlin • seit 2016/17 als Theaterpädagogin am Salzburger Landestheater • seit 2021/22 künstlerische Leitung der Kinder- und Jugendtheatersparte „Junges Land“ am Salzburger Landestheater • Obfrau des Vereins Nekudak – Netzwerk Kulturvermittlung in den darstellenden Künsten • https://www.salzburger-landestheater.at/de/personen/anna-lukasser-weitlaner.html
<i>Mag.^a phil. Lisa Brameshuber</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelorstudium Theater- Film und Medienwissenschaften in Wien • Regieassistentin, freie Regisseurin und Autorin bei Junger Salon Wien • Erasmus-Praktikum in der Abteilung Theaterpädagogik des Maxim-Gorki Theater Berlin • Leitung Theaterpädagogik am Theater der Jugend in Wien • https://www.tdj.at/theaterpaedagogik/tdj-du
<i>Dr. Christoph Daigl</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Studium der Theaterwissenschaften, Politologie und Anglistik in Erlangen und Canterbury • Regisseur, Schauspieler und Theaterpädagoge (hauptsächlich im Kinder- und Jugendtheater) • 2006-2015: künstlerischer Leiter des Theaters Kopfüber in Ansbach • seit 2016/17 Leitung der Theaterpädagogik am Tiroler Landestheater • Vorstandsmitglied und von Assitej – Junges Theater Österreich • Obmann des Vereins Nekudak – Netzwerk Kulturvermittlung in den darstellenden Künsten • https://www.landestheater.at/programm/theaterpaedagogik/
<i>Hjalmar Joffre-Eichhorn</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Master in Peace and Development Studies in Jaume (Spain) • Master in Educational Management at University of Western Australia (Australia) • Bachelor in Psychology and International Relations at Bond University (Australia) • community-based theatre maker, facilitator, script writer, and director in the field of the

	<p>Theatre of the Oppressed and Playback theatre in more than thirty countries</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publikation 'Wenn die Burka plötzlich fliegt – Einblicke in die Arbeit mit dem Theater der Unterdrückten in Afghanistan' • Publicacion 'Ensayando el Despertar – Miradas Movilizadoras desde el Pluriverso del Teatro del Oprimido' • https://ces.uc.pt/en/ces/pessoas/doutorandas-os/hjalmar-joffre-eichhorn
<p><i>PD Mag. Dr. Michael Wrentschur</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilitierter Hochschullehrer und Forscher im Arbeitsbereich Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz • künstlerischer Leiter und Geschäftsführer, Darsteller, Workshop- und Projektleitung, Regie von InterACT – Werkstatt für Theater und Soziokultur Graz • zahlreiche Aus- und Fortbildungen in Theaterpädagogik und Theaterarbeit • Leitung zahlreicher Workshops, Projekte und Produktionen im In- und Ausland • zahlreiche einschlägige Publikationen • https://www.interact-online.org/interact

Eidesstattliche Erklärung:

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt. Die beigelegten CD's wurden von mir bezüglich der gespeicherten Daten überprüft.“

Datum, Ort

Unterschrift

Dateianhangsverzeichnis

Datei 1: Masterthesis_Daniel_Floss.pdf

Datei 2: Ordner: Audioaufnahmen_Interviews

1_Anna_Lukasser_Weitlaner.m4a Datum: 06.04.2022, Dauer: 52:23min

2_Lisa_Brameshuber.m4a Datum: 07.04.2022, Dauer: 51:47min

3_Christoph_Daigl.m4a Datum: 20.04.2022, Dauer: 44:10min

4_Hjalmar_Jorge_Joffre_Eichhorn.m4a Datum: 21.04.2022, Dauer: 58:06min

5_Michael_Wrentschur.m4a Datum: 05.05.2022, Dauer: 36:17min

Datei 3: Ordner: Transkripte

1_T_Anna_Lukasser_Weitlaner.pdf Umfang: 18 Seiten, 121 Absätze

2_T_Lisa_Brameshuber.pdf Umfang: 18 Seiten, 182 Absätze

3_T_Christoph_Daigl.pdf Umfang: 12 Seiten, 67 Absätze

4_T_Hjalmar_Jorge_Joffre_Eichhorn.pdf Umfang: 18 Seiten, 85 Absätze

5_T_Michael_Wrentschur.pdf Umfang: 13 Seiten, 91 Absätze

Datei 4: Ordner: Interviewprotokollbögen

1_IPB_Anna_Lukasser_Weitlaner.pdf

2_IPB_Lisa_Brameshuber.pdf

3_IPB_Christoph_Daigl.pdf

4_IPB_Hjalmar_Jorge_Joffre_Eichhorn.pdf

5_IPB_Michael_Wrentschur.pdf

Datei 5: Ordner: Extraktionen

1_E_Zeitgenössische_Theaterpädagogik.pdf Umfang: 7 Seiten

2_E_Didaktische_Methoden_und_Arbeitsweisen.pdf Umfang: 7 Seiten

3_E_Professionelle_Haltung.pdf Umfang: 7 Seiten

4_E_Häufigkeiten_Kategorien.pdf

Datei 6: Ordner: Aufbereitung

Ordner: 1_Zeitgenössische_Theaterpädagogik

1_A_Ausbildung.pdf

2_A_Pluralität_Komplexität_Definition.pdf

3_A_Offenheit_Flexibilität_Schutzraum.pdf

4_A_Partizipation_Niederschwelligkeit.pdf

5_A_Grenzen_Überschreitung_Aktivismus.pdf

6_A_Kontext_Zeit.pdf

7_A_Tätigkeitsbereiche_Ökonomie.pdf

8_A_Zeitgenössische_Themen_Macht_Nachhaltigkeit_Krise.pdf

Ordner: 2_Didaktische_Methoden_und_Arbeitsweisen

1_A_Vorbilder_Brecht_Plath_Boal_Hintergrund_Methode.pdf

2_A_Theater_der_Unterdrückten.pdf

3_A_Praxeologisch_Performativ.pdf

4_A_Rolle_der_Spielleitung_Türöffner.pdf

5_A_Gemeinsames_Arbeiten.pdf

6_A_Werte_im_didaktischen_Kontext.pdf

7_A_Haltung_vor_Methode.pdf

8_A_Formate_suchen.pdf

Ordner: 3_Professionelle_Haltung

1_A_Kontext.pdf

2_A_Künstlerische_Praxis_Anspruch.pdf

3_A_Offenheit_Forschende_Haltung.pdf

4_A_Körperlichkeit_Wahrnehmung.pdf

5_A_Transparenz_Verantwortung_Kritik.pdf

6_A_Werte.pdf

7_A_Kongruenz_Kritikfähigkeit.pdf

8_A_Scheitern.pdf

9_A_eigene_Grenzen.pdf

10_A_eigene_Biographie.pdf

11_A_Selbstreflexion.pdf

Datei 7: Vorlagen

Einverständiserklärung_Vorlage.pdf

Infoblatt.pdf

Leitfaden.pdf

Manual_Interview.pdf

Datei 8: Einverständiserklärungen_unterschrieben

1_E_Anna_Lukasser_Weitlaner.pdf

2_E_Lisa_Brameshuber.pdf

3_E_Christoph_Daigl.pdf

4_E_Hjalmar_Jorge_Joffre_Eichhorn.jpeg

5_E_Michael_Wrentschur.pdf