



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Schwellen im Schulalltag – phänomenologisch interpretiert und theaterpädagogisch inszeniert“

verfasst von / submitted by

Irene Beckmann BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

„Die Vorgegebenheit des Selbst als Leiblichkeit bringt mit sich, dass wir immer nur im Nachhinein im Sinne eines Antwortens denken und handeln können. Wir sind schon leiblich in die Welt verwickelt, bevor wir sie reflektieren können.“

(Kristin Westphal)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Teil I. Theoretische Bezüge.....	13
I. 1. Phänomenologische Perspektiven	13
I. 1.1. Phänomenologische Grundzüge bei Husserl.....	14
I. 1.2. Phänomenologie im Anschluss an Husserl	18
I. 1.3. Lebenswelt.....	19
I. 2. Leiblich-sinnliche Erfahrung	21
I. 2.1. Leibphänomenologischer Erfahrungsbegriff.....	22
I. 2.2. Der Leib – eine Funktionsbestimmung	23
I. 2.3. Leiblich-sinnliche Wahrnehmung	26
I. 2.4. Räumlichkeit und Zeitlichkeit des Leibes	28
I. 2.5. Die Bedeutung des Fremden und Grundzüge der Responsivität bei Waldenfels....	29
I. 2.6. Ästhetische Aspekte – leiblicher Ausdruck und Körpersprache	31
I. 2.7. Performative Aspekte der Leiblichkeit.....	33
I. 2.8. Leibphänomenologische Konsequenzen – ein Zwischenfazit.....	34
I. 3. Die Schwelle – begriffliche Eingrenzung.....	36
I. 4. Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik	39
I. 4.1. Theaterpädagogik – eine Gegenstandsbestimmung	39
I. 4.2. Das Schau-spiel: Inszenierung, Aufführung, Wahrnehmung.....	42
I. 4.2.1. Inszenierung.....	42
I. 4.2.2. Aufführung.....	43
I. 4.2.3. Gesicht – Maske – Person: Ein kleiner Exkurs.....	45
I. 4.2.4. Wahrnehmung – eine Ergänzung.....	46
I. 4.3. Forschung im Spannungsfeld zwischen Kunst und Wissenschaft	47
I. 4.4. Eine Suchbewegung nach Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik.....	50
I. 5. Resümee der theoretischen Grundlagen	52

Teil II. Empirische Untersuchung	54
II. 1. Erhebungsmethode, Protokollierung der Daten und Exemplifizierung des Samples	55
II. 1.1. Teilnehmende Beobachtung als Methode der Feldforschung – Bedeutung der Rolle der Forschenden im Feld.....	56
II. 1.2. Protokollierung der Daten.....	57
II. 1.3. Das Sample – Wahl und Begründung.....	58
II. 2. Der theaterpädagogische Workshop	59
II. 3. Auswertung und Analyse der erhobenen Daten	62
II. 3.1. Zentrale Aspekte der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack	63
II. 3.2. Auswertung und Analyse	64
II. 3.2.1. Formulierende Interpretation – thematische Gemeinsamkeiten der Daten	64
II. 3.2.2. Reflektierende Interpretation – Komparative Analyse und Typenbildung.....	78
II. 3.2.3. Soziogenetische Interpretation – Spezifizierung und Generalisierung.....	81
II. 4. Theaterpädagogische Bezüge und empirische Aussage	82
II. 4.1. Theaterpädagogische Bezüge.....	82
II. 4.2. Empirische Aussage.....	83
Teil III. Schlussfolgerungen	86
Literaturverzeichnis.....	94
Abstract (Deutsch).....	101
Abstract (English)	102

Einleitung

Im Akt des Eintretens in das Schulgebäude übertreten Schüler_innen eine Schwelle, welche die Lebenswelt der Schule mit der außerschulischen Lebenswelt verbindet oder trennt. Im Schulalltag selbst gibt es ebenso Übergänge, Hürden oder Grenzen, die Schwellen darstellen, welche einschließend oder ausschließend, verbindend oder trennend erfahren werden können. Sie treten in Form von Räumen, Praktiken, Normen, Regeln oder Strukturen auf und konstituieren in latenter oder manifester Art und Weise das schulische Geschehen. Wenn schulische Erfahrungen und Schwellen der Forschung zugänglich gemacht werden sollen, stellt sich die Frage, wie die Methode den Gegenständen gerecht werden kann, ohne sie dabei in ihrer Dimension zu verfehlen. Das Kriterium dafür liegt im Erfassen der leiblich-sinnlichen Bezüge zur Lebenswelt. Auf der Suche nach einer geeigneten Forschungsmethode ist es möglicherweise notwendig, über den Tellerrand der gängigen wissenschaftlichen Methoden zu blicken. Werden theatrale Ausdrucksformen, auf welche die Theaterpädagogik zurückgreift, zum Erforschen der Gegenstände herangezogen, haben Schüler_innen die Möglichkeit, aus *ihrer* Perspektive leiblich darzustellen, was *sie* unter Schwellen im Schulalltag verstehen und in welcher Art und Weise sie diese wahrnehmen. In theaterpädagogischen Zugängen, welche unter einer pädagogischen Fragestellung mit theatralen Gestaltungsformen den Forschungsgegenstand erfassen, „tritt der Körper auf, der spricht“ (Westphal 2013, S. 135). Wenn es die Analyse leiblich-körperlicher Dimensionen ist, die in besonderer Weise Aufschluss über Schwellen und die damit korrespondierenden Erfahrungen geben kann, muss auch auf theoretischer Ebene ein Ansatz gewählt werden, der die leibliche Form menschlicher Existenz fokussiert. Ein solcher Ansatz ist die Phänomenologie, die insbesondere mit Bernhard Waldenfels¹ dem Gegenstand dieser Arbeit einen geeigneten Rahmen verspricht. Er hebt in seiner Literatur den Menschen als geschichtlich gewordenes Individuum, welches sich aufgrund seiner Leiblichkeit zur Welt verhält, Welt erst gestaltet und dadurch auch verändern kann, hervor. Der Leib ist für ihn kein „Thema beliebiger Art“ (Waldenfels 2000, S. 9), das mithilfe der Phänomenologie als „Spezialphänomen“ (ebd.) in den Blick genommen wird, sondern der Leib ist für ihn *der* Ausgangspunkt jeglicher Betrachtung und konstituiert in Verbindung mit Sprache alle anderen Phänomene erst als solche (vgl. ebd.).

¹ Waldenfels nimmt in sein phänomenologisches Denken Implikationen der Leibphänomenologie nach Maurice Merleau-Ponty auf und erweitert sie um den Aspekt der Responsibilität. Für meine Arbeit greife ich auf ausgewählte Literatur von Waldenfels (1992, 1999, 2000, 2002, 2007, 2010) zurück.

Kristin Westphal² fokussiert in ihren Publikationen einerseits theatrale Ausdrucksweisen sowie theatrale Elemente im Bildungsdiskurs, andererseits macht sie auch zentral die Phänomenologie als eine theoretische Haltung, oder wie sie es nennt, als „Forschungsstil“ (Westphal 2014, S. 1) stark. Westphal zeigt auf, dass die unsichtbare Seite des Körpers in ihrer präreflexiven Leibdimension immer schon das Sprechen bedingt, und Forschung, will sie diese unsichtbare Seite in den Blick nehmen, daher „ohne phänomenologische Dimensionierung nicht mehr [auskommt]“ (Westphal 2013, S. 135). Theaterpädagogik ist auf körperliche Ausdrucksformen angewiesen, wodurch der Leib als *Grundphänomen* in seiner sichtbaren und unsichtbaren Dimension in den Fokus der Betrachtung gerät. Darüber hinaus ermöglicht Theaterpädagogik die Etablierung eines geschützten Rahmens indem nach Westphal (2004) die Welt des Alltags überschritten werden kann und eine *Zwischenwelt*, die des theatralen Spiels, als eine eigene Wirklichkeit erzeugend, hervorgebracht wird. Innerhalb dieser Zwischenwelt können durch einen offenen Zugang von Gestaltungsmöglichkeiten vielseitige Erfahrungen gemacht werden, die an der Grenze zum Fremden hin angesiedelt sind. Das Fremde ist etwas, das uns nicht zuteil wird, nicht kontrollierbar ist, sich entzieht. Es ist notwendig auf Gestaltungsformen zurückzugreifen, die eine Welt zwischen dem was wir erfassen und kontrollieren können und dem Unfassbaren und Unkontrollierbaren zu konstituieren, um solche Grenzerfahrungen darstellbar zu machen.

„In der Gestaltung geht es weniger um das Abbilden von Wirklichkeit. Die bildende Absicht liegt vielmehr darin, im Spiel eine andere, eine theatrale Wirklichkeit zu erzeugen. Dabei kann die Erfahrung des Nicht-Darstellbaren, die Grenzerfahrung des Nicht-Machbaren, Entziehenden, Unkontrollierbaren gemacht werden. Liebe, Freude, Tod und Schmerz z.B. finden nicht wirklich auf der Bühne statt, es müssen Masken, Zeichen, symbolische Handlungen oder poetische Übersetzungen für sie gefunden werden mit denen eine Zwischenwelt geschaffen wird.“ (Westphal 2004, S. 39 f.)

Westphal macht hier deutlich, dass nicht die Reproduktion einer Wirklichkeit zu einem bildenden Ereignis werden kann, sondern im theatralen Spiel wird eine künstliche Wirklichkeit konstituiert. Durch theatrale Gestaltungsmöglichkeiten wird eine Welt zwischen Machbarem und *Nicht-Machbaren*, zwischen Zulänglichem und Sich-Entziehenden erst geschaffen, um innerhalb dieser *Zwischenwelt Grenzerfahrungen* machen zu können.

² Für dieser Arbeit wird eine Auswahl der Publikationen von Westphal (o.A., 2004, 2007, 2013, 2014; Brinkmann/Westphal 2015) herangezogen, welche in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit erhellend zu sein scheinen.

Erfahrung dieser Art können auch Schüler_innen zuteilwerden, wenn sie beispielsweise innerhalb eines theaterpädagogischen Rahmens mit theatralen Formen der Darstellung eine Zwischenwelt erschaffen, innerhalb der sie mit Fremdem, den Alltag Unterbrechendem in Kontakt treten, dieses aber erst inszenieren, ihm eine Form geben müssen, um es als theatrale Wirklichkeit aufführen zu können. Ob Theaterpädagogik als methodischer Zugang einen Rahmen bereitstellen kann, in dem Schwellen und Erfahrungen dargestellt, wahrgenommen, reflektiert sowie sprachlich gefasst und der Forschung zugänglich gemacht werden können, wurde bisher noch nicht zum Thema bildungswissenschaftlicher Forschung gemacht.

Mit dem Thema Schwellen als Übergänge im konkreten Schulalltag haben sich bereits Michael Göhlich und Monika Wagener-Willi (2001) im Rahmen der Berliner Ritual- und Gestenstudie³ auseinander gesetzt. Die Gemeinsamkeit meiner Arbeit mit dem Zugang von Göhlich und Wagner-Willi besteht im Bezug auf die dreigliedrige Figur von Übergangsriten aus der Ritualforschung im Sinne Van Genneps. Übergangsriten in diesem Sinne bestehen aus der „Ablösephase“, der „Schwellenphase“ und der „Integrationsphase“ (Van Gennep 2005, S. 21). Während genannte Autor_innen die mittlere, die sogenannte *Schwellenphase* fokussieren (vgl. Göhlich/Wagner-Willi 2001, S. 120), möchte ich den Umgang mit allen drei ineinander fließend übergehenden Abschnitten in den Blick nehmen, um zu erforschen, ob auch die *Ablöse-* und *Integrationsphase* als Strukturelemente, der Schwelle inhärent und mit theaterpädagogischen Mitteln empirisch darstellbar sind.

Erfahrungen in Bezug auf Schwellen diskutieren Malte Brinkmann und Kristin Westphal als räumlich-leibliche Grenzerfahrungen „unter den Aspekten Leiblichkeit, Responsivität und Fremdheit“ (Brinkmann/Westphal 2015). Das Überschreiten der Schwelle als Grenze zu theaterpädagogischem Arbeiten an sich stellt in diesem Sinne eine räumlich-leibliche Erfahrung dar. In der vorliegenden Arbeit verlassen Schüler_innen den Raum des Schulalltags und betreten den theatralen Raum als Möglichkeitsraum freien Gestaltens von Handlungen und Entwürfen. Räume, so die Autor_innen, affizieren die anwesenden Individuen und „fordert (...) zu etwas auf“ (ebd., S. 9).

³ Die zwölfjährige ethnographische Studie wurde in Berlin durchgeführt, wobei Gesten und Rituale sowie deren Bedeutung in den sozialen Feldern Familie, Schule, Peerkultur und Medien im Zentrum stehen (vgl. Wulf 2015, S. 23).

Das Thema Raum greifen Ute Pinkert und Tania Meyer (2006) in Zusammenhang mit der Schwelle unter theaterpädagogischer Betrachtung auf und sprechen diesbezüglich von einem Zwischenraum oder auch Raum des Spiels im Hinblick auf verschiedene Verhaltensräume (vgl., Pinkert/Meyer 2006, S. 42ff.). Sie zeigen auf, wie sozial erlernte Handlungspraktiken durch die jeweils Agierenden mimetisch inkorporiert werden. Haltungen werden anhand theaterpädagogischen Arbeitens bewusst gemacht und können verändert werden. Das Erkenntnisinteresse von Pinkert und Meyer gilt vordergründig dem ästhetisch bildenden Aspekt der Theaterpädagogik, der das Moment der Transformation als mögliche Wirkung dieser ins Zentrum stellt. Meine Arbeit fragt nach Theaterpädagogik als geeignete Methode, welche die Schwelle als Zwischenraum *innerhalb* des theatralen Spiels aufgreift. Im Zuge der Frage nach leiblich-sinnlichen Erfahrungen schließe ich an den transformierenden Aspekt an, der sich aber nicht auf Bildungsprozesse bezieht, sondern auf eine Veränderungen von Sichtweisen die den Schulalltag von Schüler_innen betreffen.

Wenn in dieser Arbeit von Theaterpädagogik als Methode die Rede ist, ist damit kein Bestreben nach Methodisierung gemeint. Die theaterpädagogische Arbeit soll auch nicht instrumentalisiert und zweckorientiert verwertbar dargestellt werden, sondern der Terminus Methode fungiert hier als Weg, als Zugangsmöglichkeit, um zu erforschen *wie* die konkrete theatrale Darstellung zeigt, *was* sie zeigt⁴. Theaterpädagogik in diesem Sinne forscht nach Ulrike Hentschel nicht über einen Gegenstand, sondern versucht aufzuzeigen, dass „die Praxis des Theaterspielens *als* Forschung (...) angesehen werden kann“ (Hentschel 2008, S. 91, Hervorhebung im Original). Forschung in diesem Sinne bezieht sich „auf den künstlerischen Prozess selbst“ (ebd.), in welchem „das spielende Subjekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt“ (Hentschel 2010, S. 155).

Magdalena Falkenhahn (2013) schließt in ihrer Diplomarbeit in diesem Punkt an Hentschel an und sucht nach einer Gegenstandsbestimmung der Theaterpädagogik. Dabei betrachtet sie die Disziplinen Theater und Pädagogik in Verbindung und hebt die daraus resultierende „produktive Auseinandersetzung mit und im Medium der Kunst“ (ebd., S. 54) hervor. „Eine solche Auseinandersetzung lebt von wahrnehmenden und gestaltenden Momenten des spielenden Subjekts“ (ebd.), was die methodische Herangehensweise theaterpädagogischer Praxis an den Gegenstand vorliegender Arbeit insofern unterstreicht, als auch hier die

⁴ Diese Formulierung basiert auf einem Zitat von Martin Seel, der davon ausgeht, dass „[d]as künstlerische Bild zeigt, wie es zeigt, was es zeigt“ (Seel 2003, S. 271, zitiert nach Hentschel 2008, S. 85).

Subjekte selbst, die Schüler_innen und das gestaltende Moment im theatralen Spiel betont werden. In Bezug auf einen subjektbezogenen Blick spricht Leopold Klepacki (2013) „subjektive Herausforderungen“ (ebd., S. 296) an, mit welchen „sich der theaterspielende Mensch konfrontiert [sieht]“ (ebd.) und diskutiert bildende Erfahrungen theatraler Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 296 ff.). In meiner Arbeit tritt aufgrund des Forschungsinteresses die Frage nach bildenden Erfahrungen in den Hintergrund, jedoch soll der Erkenntnisgewinn theaterpädagogischer Forschungszugänge mit dem Blick auf Schwellen und die damit in Bezug stehenden leiblich-sinnlichen Erfahrungen zentral diskutiert werden.

Anhand des Überblicks des derzeitigen Forschungsstandes wird deutlich, dass der Theaterpädagogik das Potential hat, Individuen aufzufordern, Gewohntes zu verlassen, um sich auf Fremdes, Ungewohntes, Widerständiges und Herausforderndes einzulassen und dahingehend mit Darstellungen und Handlungspraktiken zu experimentieren. Der Übergang zwischen Alltagshandlungen und theatraler Praxis wird als Schwelle, in Form eines Zwischenraumes begriffen, in dem Individuen leiblich-sinnliche Erfahrungen machen. Im Alltag speziell im Schulalltag können Übergänge als Schwellen beschrieben werden, die die genannten Forscher_innen als solche identifizieren und explizieren. Ein leibphänomenologischer Blick auf Erfahrungen, Schwellen und Theaterpädagogik zeigt sich als Forschungshaltung als angebracht, da die theatrale Darstellung auf die Leiblichkeit in Form des körperlichen Ausdrucks angewiesen ist. Darüber hinaus benennt die Phänomenologie die Leiblichkeit als Grundform menschlicher Existenz, was die Leiblichkeit theatraler Ausdrucksweisen fokussiert. Das leibliche Verwoben-sein in lebensweltliche Zusammenhänge macht es möglich, auch die den Forschenden fremde schulische Lebenswelt der Schüler_innen zu erforschen. Was aber hinsichtlich des dargelegten Forschungsstandes noch nicht in den Blick genommen wurde und daher als Forschungslücke festgemacht werden kann, ist die Frage nach Schwellen aus der Perspektive von Schüler_innen und leiblich-sinnlichen Erfahrungen, die damit korrespondieren. Vor diesem Hintergrund wurde von mir ein theaterpädagogischer Workshop initiiert, der von zwei Theaterpädagog_innen geleitet wurde. Dieser Workshop konnte mit Schüler_innen einer ersten Klasse an einer Neuen Mittelschule in Niederösterreich durchgeführt werden. Als Erhebungsmethode wählte ich die teilnehmende Beobachtung, die als subjektnahe Methode mir einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen verschaffen soll. Die Beobachtungen wurden protokolliert und anhand der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2007, 2013; Bohnsack et al. 2013) ausgewertet und analysiert. Diese Methode

wird von mir als vielversprechend betrachtet, da sie dem explizit Dargestellten und implizit Erschlossenem Ausdruck verleihen könnte.

Die aus dem Forschungsstand beziehungsweise der Forschungslücke entwickelte und diese Masterarbeit leitende Fragestellung kann nun wie folgt formuliert werden:

„Inwieweit können mittels Theaterpädagogik als Methode leiblich-sinnliche Erfahrungen von Schüler_innen in Bezug auf Schwellen innerhalb ihrer schulischen Lebenswelt dargestellt und wahrgenommen werden?“

Ziel dieser Masterarbeit ist es einerseits, das Potential der Theaterpädagogik als Methode hervorzuheben und Theaterpädagogik als Forschungszugang im bildungswissenschaftlichen Diskurs zu verankern. Andererseits soll die leibphänomenologische Dimensionierung von Forschungsgegenständen, vor allem von jenen, die den Körper ins Zentrum rücken hervorgehoben werden. Darüber hinaus möchte ich aufzeigen, dass leiblich-sinnliche Erfahrungen und Schwellen empirisch sowohl darstellbar, wahrnehmbar, beobachtbar und der Forschung zugänglich gemacht werden können, als auch auf die Wahrnehmung der schulischen Lebenswelt von Schüler_innen zurückwirken.

Vor diesem Hintergrund gliedert sich die Arbeit in drei Teile:

Teil I widmet sich den theoretischen Aspekten. Das *erste Kapitel* führt in die Grundzüge der Phänomenologie bei Edmund Husserl ein, da er in methodischer Hinsicht als Begründer dieses Ansatzes gilt. Die Phänomenologie in der Nachfolge Husserls setzt sich mit dem Begriff der Lebenswelt verstärkt auseinander, den er selbst bereits in seinem Spätwerk einführt und in das Zentrum der Phänomenologie stellt.

Anschließend daran befasst sich das *zweite Kapitel* mit dem leiblich-sinnlichen Erfahrungsbegriff. Basis der Überlegungen ist die Leibphänomenologie nach Bernhard Waldenfels. Darauf aufbauend wird der Begriff *Leib* herausgehoben und in Folge nach leiblich-sinnlicher Wahrnehmung sowie nach Räumlichkeit und Zeitlichkeit des Leibes gefragt. Aufbauend auf die fundamentale Bedeutung des Fremden entwickelt Waldenfels eine Theorie der Responsibilität, deren Grundzüge dargestellt werden. Betrachtet man die bisher ausgeführten Positionen, so stellen sich ästhetische sowie performative Momente heraus, die an dieser Stelle zum Thema gemacht werden. Schließlich geht ein Zwischenfazit auf leibphänomenologische Konsequenzen in Anbetracht dieser Arbeit ein.

Das *dritte Kapitel* nimmt eine begriffliche Eingrenzung der Schwelle vor. Aspekte der Ritualforschung nach Arnold Van Gennep und des Theaters nach Erika Fischer-Lichte ergänzen den phänomenologischen Blick, sodass der Begriff *Schwelle* im Hinblick dieser Arbeit geschärft werden kann.

Die Theaterpädagogik steht im Zentrum des *vierten Kapitels*. Nach einer Gegenstandsbestimmung folgt eine Auseinandersetzung mit der theaterpädagogischen Praxis, einschließlich der dort zu verortenden Termini wie Inszenierung und Aufführung. Ein Exkurs greift die Rolle der Schauspielenden auf und setzt sich beziehungsweise darauf mit dem Phänomen der Maske auseinander, da auch im theaterpädagogischen Spiel Schüler_innen eine inszenierte Rolle verkörpern und als *Figur in der Maske* agieren. Im Anschluss daran wird die in Kapitel zwei bereits dargelegte phänomenologische Darstellung des Begriffs *Wahrnehmung* mit Implikationen des Theaters ergänzt. Bevor der Möglichkeitsrahmen und die Grenzen der Theaterpädagogik diskutiert werden, wird das Spannungsfeld zwischen Kunstforschung und wissenschaftlicher Forschung zur Sprache gebracht. *Performative research* will als neues Forschungsparadigma das Prozesshafte an theatralen Ausdrucksformen als Spezifikum herausheben und dahingehend methodisch neue Wege eröffnen. Darauf kann in dieser Arbeit nur am Rande eingegangen werden.

Den theoretischen Teil dieser Arbeit zusammenfassend, legt das *fünfte Kapitel* zentrale Erkenntnisse thesenartig dar. Diese Thesen werden im dritten Teil nochmals aufgegriffen und mit Bezug auf die empirischen Ergebnisse diskutiert.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung folgt der *Teil II* dieser Arbeit. Dieser besteht aus der empirischen Untersuchung entlang der Fragestellung. Das *erste Kapitel* setzt sich mit der Erhebungsmethode der Daten anhand der teilnehmenden Beobachtung und der Protokollierung der Daten, die beide von mir durchgeführt wurden, sowie meiner Wahl des Samples auseinander.

Das *zweite Kapitel* widmet sich dem theaterpädagogischen Workshop, den ich in Zusammenarbeit mit zwei Theaterpädagog_innen ausgearbeitet und durchgeführt habe. Dabei fiel die Wahl auf den Ansatz der Dramapädagogik, die an dieser Stelle kurz in ihren Grundzügen erläutert wird.

Das *dritte Kapitel* zeigt zentrale Aspekte der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2007, 2013; Bohnsack et al. 2013) auf, bevor die Daten aus dem Beobachtungsprotokoll anhand der Analyseschritte nach Bohnsack ausgewertet und analysiert werden.

Das *vierte Kapitel* präzisiert und problematisiert die empirischen Ergebnisse.

Schlussfolgernd nimmt der *Teil III* dieser Arbeit die in Teil I formulierten Thesen nochmals auf und setzt sie in Form einer Diskussion in Bezug zu den empirischen Ergebnissen. Daran anschließend wird die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick, an welchen Stellen weitere Forschung anschließen kann, beendet diese Arbeit.

„Wenn Körper im Spiel sind, werden Vorhersagen diffus und Wahrscheinlichkeiten vage,
Empirie steht auf wackligen Füßen und die Hermeneutik auf schwankendem Grund.
Im ästhetischen Zustand ist nichts zu halten – schon gar kein Versprechen.
Man wird der Kunsterfahrung kaum beikommen,
was nicht hindert (auch mich nicht),
es zu versuchen.“

(Hanne Seitz 2008, S. 43)

Teil I. Theoretische Bezüge

In der *Einleitung* ist eine Verortung der vorliegenden Arbeit in einen bildungswissenschaftlichen Diskurs vorgenommen worden, der theaterpädagogische Gestaltungsmöglichkeiten von Übergängen, Grenzen beziehungsweise Schwellen und den damit korrespondierenden leiblich-sinnlichen Erfahrungen auf der Grundlage leibphänomenologischer Theoriebildung in den Blick nehmen soll. Daher ist es notwendig an dieser Stelle auf die Perspektive der Phänomenologie einzugehen, um deutlich zu machen welche Dimensionierung den weiteren Verlauf der Masterarbeit bestimmt.

I. 1. Phänomenologische Perspektiven

Der Begriff *leiblich-sinnliche Erfahrung* (vgl. Kapitel I. 2), der in dieser Forschungsarbeit eine zentrale Position einnimmt, wird aus phänomenologischer Perspektive, insbesondere nach der Leibphänomenologie bei Bernhard Waldenfels verstanden. Einführend in die Denkweise der Phänomenologie an sich soll auf den Begründer der Phänomenologie als Methode, Edmund Husserl, verwiesen werden. Die phänomenologische Programmatik Husserls wird nun in ihren Grundzügen einführend dargestellt, da alle phänomenologischen Ansätze an Husserls Konzeptionen anschließen, wenngleich sie diese nicht zur Gänze übernehmen. Die vorliegende Masterarbeit reiht sich in den Folgediskurs nach Husserl ein, wobei Phänomenologie hier, in dieser Forschungsarbeit, nicht als Methode Anwendung findet, sondern einen „Forschungsstil“ (Westphal 2014) darstellt, der den Gegenstand aus einem phänomenologischen Blickwinkel aus betrachtet. Ein Stil, der darstellt, wie, in welcher Art und Weise, an einen Gegenstand herangegangen wird. Das impliziert ein bestimmtes Menschenbild. Phänomenologisch betrachtet, zeichnet sich der Mensch durch seine Verfasstheit als leiblich-sinnliches Wesen aus, welches sich durch seinen Leibkörper schon immer der Welt zugewandt verhält. Der Mensch kann sich dabei selbst nie ganz erschließen und erfahren, da er an Ort und Zeit gebunden ist (vgl. ebd., S. 3 f.). Brüchigkeit und Lückenhaftigkeit werden hier zum Prinzip.

In Folge werden Grundzüge der Phänomenologie bei Husserl herausgearbeitet (vgl. Kapitel I. 1.1.), die Phänomenologie nach Husserl in den Blick genommen (vgl. Kapitel I. 1.2.) und dargestellt, was konkret in dieser Masterarbeit unter Lebenswelt verstanden werden kann (vgl.

Kapitel I. 1.3.), bevor im anschließenden Kapitel der Erfahrungsbegriff ausgearbeitet wird (vgl. Kapitel I. 2).

I. 1.1. Phänomenologische Grundzüge bei Husserl

Husserl bezeichnet die Phänomenologie als „eine in der Jahrhundertwende in der Philosophie zum Durchbruch gekommene neuartige Methode“ (Hua IX, S. 277, zitiert nach Vetter 2004, S. 411), die den Anspruch hat, „eine methodische Reform aller Wissenschaften zu ermöglichen“ (ebd.). Das Neuartige in Husserls Methode lässt sich beschreiben, als Denkvorgang, indem das Bewusstsein ständig neu und verändert auf Gegenstände gerichtet wird, mit der Absicht, sich von all den vertrauten Denkmustern, Erfahrungen und sinnlichen Eindrücken zu verabschieden, um schließlich den Gegenstand, gereinigt von den „Geistes-schranken“ (Husserl 1922, S. 3), die den Horizont unseres Denkens umstellen“ (ebd.) in seiner Ursprünglichkeit, seiner Wesenhaftigkeit zu erfassen. Darüber hinaus soll abschließend verstanden werden, wie die „Strukturen“ (ebd., S. 5) des „reine[n] Bewusstsein[s]“ (ebd.) beschaffen sind (vgl. ebd., S. 3 ff.). Etymologisch betrachtet hat das Wort Phänomenologie seinen Ursprung aus dem Griechischen, wo *phainomenon* das Erscheinende bedeutet. Das Erscheinende, das Phänomen selbst, so Husserl (1922), nehmen auch andere Wissenschaften in den Blick, wie zum Beispiel die Psychologie, wenn von „psychischen *Erscheinungen*“ (ebd., S. 1, Auszeichnung im Original) die Rede ist, oder die Kulturwissenschaft wenn sie „Kultur-Phänomen[e]“ (ebd.) betrachtet. Jedoch liegt Husserls Absicht darin, die Phänomene nicht bloß in ihrer sinnlichen Erfassbarkeit darzustellen, nämlich Phänomenologie als „Tatsachenwissenschaft“ (ebd., S. 4) zu betreiben, sondern er fragt nach dem Wesen des Gegenstandes. Er möchte „*Wesenserkenntnisse* feststellen“ (ebd., Auszeichnung im Original) – folglich soll seine Phänomenologie „Wesenswissenschaft (...) *eidetische* Wissenschaft“ (ebd., Auszeichnung im Original) sein.

Wie fasst Husserl das Wesen begrifflich? Zunächst geht er davon aus, dass jeder Gegenstand sein eigenes Wesen hat. Der Gegenstand selbst muss kein realer sein. Es ist zu Erfassung des Wesens nicht notwendig, dass dieser aus der Welt der Tatsachen stammt. Auch ein imaginiertes Gegenstand hat ein Wesen (vgl. ebd., S. 16). Es ist das, was allem zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 9). Waldenfels (1992) bezeichnet es als „Grundgestalt“ (S. 30). Um dies näher zu erläutern nennt er als Beispiel etwa „eine Kreisgestalt erblicken oder eine Baumart wieder erkennen“ (ebd., S. 10). Husserl (1922) definiert das Wesen, das Eidos, als einen „neuarti-

ge[n] Gegenstand“ (S. 10), der über sich nichts mehr stehen hat (vgl. ebd., S. 25). Mit Kron erläutert, bedeutet das griechische Wort Eidos „Urbild, Gestalt, Begriff, Idee“ (Kron 1999, S. 194). „Nach Husserl leistet die Intentionalität des Bewußtseins diesen Schritt, um die Idee des Gegenstands aufzudecken“ (ebd.). Das Bewusstsein wird hierbei in der Form auf den Gegenstand gerichtet, sodass seine Wesensgestalt hervortritt. Dabei wird das *was* das Phänomen ist auf eine Ebene des *wie* es beschaffen ist gebracht (vgl. ebd.). Um zu dem Eidos zu kommen bedarf es einer Rückführung, die Husserl als „eidetische Reduktion“ (Husserl 1922, S. 4) bezeichnet. Ausgangspunkt dieser ist die Welt der Tatsachen, die „theoretische Einstellung, die wir die *natürliche* nennen“ (ebd., S. 7, Auszeichnung im Original). Tatsachenwissenschaften bleiben in dieser Einstellung verhaftet, und gehen über die Erfahrung der theoretischen Einstellung nicht hinaus (vgl. ebd., S. 34). Doch Husserls Bestreben ist es, „sich nach den *Sachen selbst* [zu] richten, (...) sie in ihrer Selbstgegebenheit befragen und alle fachfremden Vorurteile beiseite[zu]tun (sic)“ (ebd., S. 35, Auszeichnung im Original). Vormeinungen oder Vorurteile interessieren nicht, wenn es um die Erkundung des Wesens geht. Die Welt, wie sie sich in der natürlichen Einstellung zeigt, ist lediglich der Ausgangspunkt phänomenologischer Reduktion. Husserls Methode nach, gilt es diese Einstellung „radikal [zu] ändern“ (ebd., S. 53) indem er Vorurteile, auch wissenschaftliche Urteile, nicht eliminiert, sondern bloß ausschaltet, so, dass sie nichts mehr zu sagen haben (vgl. ebd., S. 52 f.). Waldenfels (1992) beschreibt es als „Rückführung dessen, *was* sich zeigt, auf die Art und Weise, *wie* es sich zeigt, (...) als Abkehr von dem, was sich geradezu zeigt, dient einer neuartigen Zuwendung zur Sache“ (S. 30). Das ist die Einstellung, die Husserl phänomenologische Einstellung nennt. Indem sich die Einstellung zum Phänomen ändert, wird sie zur „phänomenologischen Einstellung“ (Danner 2006, S. 146), was Danner wie folgt beschreibt: „*Man geht reflektierend auf Distanz*; man schaut sich selbst zu wie man sich zur Welt verhält“ (ebd., Auszeichnung im Original). Das kommt einem Beobachten gleich, das sich aus den beobachteten Handlungen herausnimmt und so auf das Wesen des Gegenstandes blicken kann, was Husserl als „Wesensschau“ (ebd., S. 147) bezeichnet. Durch den Modus ‚beschreiben und unterscheiden‘, des in der phänomenologischen Denkeinstellung Gesehenem und Wahrgenommenem, soll schlussendlich das Wesen, als „neuartiger Gegenstand“ (Husserl 1922, S. 10) erfasst werden. Es geht hier in diesem Schritt, der eidetischen Reduktion aber nicht darum ein multivariantes Spektrum auszuheben, sondern darum, einen Typ festzustellen, der invariant allem zugrunde liegt (vgl. Danner 2006, S. 147). Ist diese erreicht, so ist die nächste Stufe das „transzendente Bewußtsein“ (Husserl 1922, S. 57) und dessen Strukturen

mittels „transzendentaler Reduktion“ (ebd., S. 60), auch phänomenologische Reduktion genannt, zu erkunden (vgl. ebd., S. 59 f.). Denn Husserl ist der Ansicht, dass das „Bewußtsein in sich selbst ein Eigensein hat“ (ebd., S. 59). Er möchte den Ursprung der Gegenstände erfassen, wie sie sich im Bewusstsein zeigen. Es geht hier, dem Leitspruch nach, *zu den Sachen selbst*, nämlich zur Frage wie sich die ‚Sache‘ in letzter Instanz konstituiert.

„Im Übergang von der natürlichen zur transzendentalen Einstellung zeigt sich keine andere Welt, aber die Welt zeigt sich anders, unfertig, entstehend, erschlossen und verschlossen zugleich, mit einem Sinn in statu nascendi, wie Merleau-Ponty sich wiederholt ausdrückt.“ (Waldenfels 1992, S. 31)

Die Bedingungen, die das Sein des Gegenstandes möglich machen, bilden diese letzte Kategorie des Phänomens, von dem aus alles Weitere her rührt. Damit ist gesagt, dass die Welt sich als kontingent erweist. Sie wird in der natürlichen Einstellung als Tatsache dargestellt, aber sie könnte auch anders sein, da sie, auf der Stufe des transzendentalen Bewusstseins als Ausgangspunkt, noch ursprünglich und erst im Entstehen begriffen ist.

Wesentlich in Husserls Phänomenologie, vor allem in seinem Spätwerk, ist der Begriff *Lebenswelt*. An dieser Stelle wird mit Husserl in den Begriff eingeführt und in weiterer Folge (vgl. Kapitel I. 1.3.) auch im sozialwissenschaftlich-pädagogischen Diskurs verortet. Das ist notwendig, da die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit in die sozialwissenschaftliche Methodologie einzuordnen ist (vgl. Teil II). Der Lebensweltbegriff wird mit Waldenfels aus leibphänomenologischer Perspektive näher ausgearbeitet und für diese Arbeit präzisiert (vgl. Kapitel I. 1.3.).

Husserl fokussiert die Lebenswelt vor allem in seinem letzten Werk „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Philosophie“ (1996). Er verweist darauf, dass seit den neuzeitlichen Wissenschaften die geschichtliche Dimension der Lebenswelt vergessen wurde und appelliert dazu, sich auf diese rück zu besinnen (vgl. Danner 2006, S. 153, Waldenfels 1992, S. 35 ff.). „Bloße Tatsachenwissenschaften machen bloße Tatsachenmenschen“ (Husserl 1996, S. 5f.) stellt Husserl fest. Die Wissenschaften nehmen seit Galilei auf die Lebenswelt und ihr Sinnkonstrukt nicht mehr Bezug. „Es war ein verhängnisvolles Versäumnis, daß Galilei nicht auf die ursprünglich sinngebende Leistung zurückfragt“ (ebd., S. 53). Mit Danner gesagt, haben die modernen Wissenschaften vergessen, „dass die Lebenswelt das Sinnesfundament der Wissenschaften ist“ (Danner 2006, S. 153). Husserl macht deutlich, dass die Naturwissenschaften von exakten und nicht bloß möglichen

empirischen „Gestalten“ (ebd.) ausgehen und konstatiert: „Gleich mit Galilei beginnt also die Unterschiebung der idealisierten Natur in die vorwissenschaftlich anschauliche Natur“ (ebd.). Genau das möchte Husserl vermeiden und will mit der transzendentalen Phänomenologie „zu einem Zwecke, der noch in diesem Leben selbst liegen und auf seine Lebenswelt bezogen sein muß“ (Husserl 1996, S. 53) gelangen. Die Lebenswelt ist, mit Husserl gesprochen, geschichtlich geworden. Husserl erinnert an die „Tatsache, daß Wissenschaft eine menschliche Geisteswissenschaft ist, welche historisch und auch für jeden Lernenden den Ausgang von der als seiend allgemein vorgegebenen, der anschaulichen Lebenswelt voraussetzt“ (ebd., S. 130). Lebenswelt ist der Wissenschaft vorgängig und darüber hinaus bestehend (vgl. ebd., S. 133). In dieser Hinsicht spricht Husserl von vorwissenschaftlichen Erfahrungen, welche die Lebenswelt in ihrer historisch gewachsenen Dimension anerkennen. „Das wirklich Erste ist die ‚bloß subjektiv-relative‘ Anschauung des vorwissenschaftlichen Weltlebens“ (ebd., S. 135, Auszeichnung im Original). Husserl verweist auf den Primat der Lebenswelt, wenn er vom Abstand-halten des reinen wissenschaftlichen Denkens warnt.

„Hören wir auf, in unser wissenschaftliches Denken versunken zu sein, werden wir dessen inne, daß wir Wissenschaftler doch Menschen und als das Mitbestände der Lebenswelt sind, der immer für uns seienden, immerzu vorgegebenen, so rückt mit uns die ganze Wissenschaft in die – bloß ‚subjektiv-relative‘ – Lebenswelt ein.“ (Husserl 1996, S. 141).

Husserl erkennt einen Verlust der historischen gewachsenen Lebenswelt insofern, als er sie in viele einzelne Welten zerfallen sieht und dadurch das Netz einer allumfassenden Welt brüchig wird. Auch Husserl erkennt einzelne Lebenswelten an, jedoch sieht er diese in einen historischen Zusammenhang eingebettet. Waldenfels (1992) sucht eine „Rückbesinnung auf die Lebenswelt“ (S. 37) „nach einer geschichtlichen Gesamtperspektive, die den Zerfall der Welt in eine Vielfalt von Sonderwelten Einhalt gebietet“ (ebd.) – einem Horizont⁵ unter dem alles aufgehoben scheint.

Phänomenolog_innen späterer Generationen orientieren sich grundsätzlich an Husserls Ansatz, jedoch entwickelten sie ihn individuell weiter und verhalfen der Phänomenologie zum Einzug in Disziplinen wie Soziologie, Psychologie und Pädagogik (vgl. Kron 1999, S.

⁵ Vergleichbar ist Husserls Begriff der Lebenswelt mit dem Horizontbegriff bei Hans-Georg Gadamer der sich seinerseits gegen den Historismus wendet und einen, alles Leben umfassenden, Gesamthorizont zieht. In diesem sind einzelne Horizonte, seien es geschichtliche Ereignisse, einzelne Subjekte auch wissenschaftliche Errungenschaften, aufgehoben (Gadamer 1990, S. 309). Auch Gadamer betrachtet Welt als ein Kontinuum das Vergangenes, Gegenwärtiges bedingt und spricht dadurch den Individuen „Teilnahme am gemeinsamen Sinn“ (ebd., S. 297) zu. Bei Husserl ist es das Sinnkonstrukt der einzigen, alles umschließenden Lebenswelt.

191). So kann nicht von *der* Phänomenologie die Rede sein, da sie sich je nach Ausprägung speziell entfaltet.

I. 1.2. Phänomenologie im Anschluss an Husserl

In dieser Arbeit stellen die näher zu betrachtenden Phänome Schwellen und damit in Bezug stehende leiblich-sinnlichen Erfahrungen aus der Perspektive von Schüler_innen innerhalb der schulischen Lebenswelt dar. Aufgrund dessen werden in weiterer Folge phänomenologisch-pädagogische Perspektiven aufgemacht, jedoch leibphänomenologische Ansätze, insbesondere jener nach Waldenfels, zentral aufgegriffen (vgl. Kapitel I. 2). Die Leibphänomenologie bei Waldenfels zeigt sich für diese Arbeit als fruchtbar, da er auf die leiblich-sinnliche Dimension, die Thematik der Schwelle und darüber hinaus auf den Bereich der Kunst, insbesondere auf das Theater in seinen phänomenologischen Überlegungen verweist.

So wie nicht von *der* Phänomenologie die Rede sein kann, gibt es auch in Bezug auf die pädagogisch-phänomenologische Ausprägung keine einheitliche Lehre (vgl. Lippitz 1984, S. 101 ff.; Rittelmeyer 1989, S. 12; Kron 1999, S. 199; Danner 2006, S. 159 f.). Die methodischen Arbeiten Husserls sind insofern für die pädagogische Phänomenologie von Bedeutung, als sie diese zum Teil aufgreifen, sich an manchen Stellen aber auch davon abgrenzen. Nach Helmut Danner (2006) wird in der Pädagogik, wie bei Husserl, mit einem ersten methodischen Schritt ein weitgehend vorurteilsfreier Blick auf den Gegenstand zum Thema gemacht (vgl., S. 165). Ein weiterer führt, anders als bei Husserl, von der *natürlichen Einstellung*, also der soweit wie möglich unvoreingenommenen Einstellung, mittels der *eidetischen Reduktion* direkt zur Wesensschau. Dabei wird die *phänomenologische Reduktion*, die zur *phänomenologischen Einstellung* führt sowie die *transzendente Reduktion*, wie sie in einem letzten Schritt bei Husserl den Ursprung des Phänomens erforschen möchte, nicht vollzogen, was dem unterschiedlichen Erkenntnisinteresse geschuldet ist (vgl. ebd., S. 161, S. 168). „Husserl ging es um eine Grundlage *aller* Wissenschaften; hier [in der pädagogischen Phänomenologie, Anmerkung I.B.] soll diese *eine* Wissenschaft fundiert werden“ (ebd., S. 163, Auszeichnungen im Original). Es geht dem phänomenologischen Ansatz in der Pädagogik darum, wie sich die grundlegenden Phänomene Erziehung und Bildung zeigen und beschreiben lassen, aber nicht, dem von Husserl intendierten Anspruch nach, um „universale Aufklärung“ (Lippitz 1984, S. 111) mit dem Ziel „einer Letztbegründung menschlicher Erkenntnis“ (ebd.). In der pädagogischen Phänomenologie interessiert die Lebenswelt, die auch die darin sich

bewegenden Subjekte als geschichtlich wahrnimmt, sie in sozialen Zusammenhängen sieht, in welchen sozialer Sinn eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Rittelmeyer 1989, S. 23). „Die Lebenswelt ist *Sinnesfundament* der Wissenschaften; das heißt, dieses Fundament der Wissenschaften hat mit der Sinnlichkeit, *Leiblichkeit*, der Erfahrung der Menschen zu tun“ (Danner 2006, S. 153, Auszeichnungen im Original). Im Vordergrund steht die Lebenswelt in der sich Kinder und Jugendliche als der ihr eigenen bewegen – diese subjektbehaftete Welt gilt es zu beschreiben und in dem dort erfassten Sinngehalt zu belassen und nicht auf einer transzendentalen Ebene, eine den Kindern und Jugendlichen entfremdete Weltsicht zusprechen zu wollen (vgl. Rittelmeyer 1989, S. 23). Angesichts dessen stellt sich die Frage, was unter Lebenswelten an sich verstanden werden kann und wie sich der Begriff für diese Arbeit präzisieren lässt.

I. 1.3. Lebenswelt

Husserl macht in seiner letzten Schrift „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“ (Husserl 1996) deutlich, dass sich die Lebenswelt im subjektiven Bewusstsein konstituiert. Wenn Alfred Schütz (1971) aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Phänomenologie spricht, so ist damit eine, in einem sozialen Gefüge entstandene Welt gemeint. Um diese zu begründen, geht er auf Husserl zurück und sieht das menschliche Dasein in eine gemeinsame Lebenswelt eingebunden – eine „Lebenswelt, von der gesagt wird, daß sie unser aller eine und einheitliche Lebenswelt ist, (...) alle Phänomene des sozialen Lebens, von der einfachen Du-Beziehung bis zu den verschiedensten Typen sozialer Gemeinschaften (...) konstituiert“ (ebd., S. 142). Damit kann mit Schütz argumentiert werden, dass auch Forschende, wenn sie in einer *sozialen Gemeinschaft*, wie sie die Schule darstellt, an einer kollektiven Lebenswelt gemeinsam mit Schüler_innen teilhaben. „Nicht nur begegnen wir unseren Mitmenschen innerhalb der uns vorgegebenen Lebenswelt, sondern es gilt uns auch als selbstverständlich, daß sie sich in derselben Welt befinden und mit denselben Weltgegenständen zu tun haben wie auch wir“ (Gurwitsch 1971, S. XIX). Lediglich sind die Perspektiven unterschiedlich, von welchen aus die Gegenstände betrachtet werden (vgl. ebd.). Schütz sieht Husserls phänomenologischen Ansatz als bedeutend für die Sozialwissenschaften an und definiert den Ausgangspunkt der Forschung, die Lebenswelt, in Form einer „Alltagswelt als den Ort aller sozialer Beziehungen und allen sozialen Handelns und Verhaltens“ (ebd., S. XVI). Obwohl sich die hier vorliegende Forschung mit Phänomenen aus dem Erleben der Schüler_innen befasst, wird der Blick „auf Merkmale der Kinderwelt

[gerichtet], die sich so nur dem Erwachsenen zeigen dürften, die aber gleichwohl für das kindliche Welterleben von entscheidender Bedeutung sind“ (Rittelmeyer 1989, S. 32). Lippitz (2003) macht deutlich, dass die Begriffe Kind und Lebenswelt nur im Plural zu verwenden sind, da sie sich aufgrund ihrer Ambiguität nicht ausreichend präzisieren lassen (vgl. ebd., S. 129). Unter Lebenswelt versteht er:

„Phänomene, Ereignisse und Strukturen, die erstens in den Erfahrungs- und Erlebnisräumen der Kinder und der mit ihnen lebenden Erwachsenen als bedeutungsvoll erfahren, erlebt und gelebt (d.h. weniger bewusst sind) (...); die zweitens zwar gegenwärtig im Leben der Kinder fungieren, aber zugleich eine eigene nicht nur subjektive, sondern auch soziale, genauer intersubjektive Vorgeschichte haben (...); und die drittens über qualitative ‚subjektnahe‘ Forschungsmethoden erschlossen werden können.“ (Lippitz 2003, S. 130)

Inwieweit Schüler_innen in dieser hier vorliegenden Forschung Einblick in Schwellen und leiblich-sinnliche Erfahrung gewähren, zeigt die empirische Erhebung, die auf eine qualitative ‚subjektnahe‘ Methodenpräferenz verweist, welche in Teil II dieser Arbeit zum Thema gemacht wird. Doch an dieser Stelle interessiert nicht nur ein sozialwissenschaftlich-pädagogischer Zugang zur Lebenswelt und dessen mögliche empirische Zugänge, sondern auch wie sich aus leibphänomenologischer Perspektive bei Waldenfels der Begriff fassen lässt.

Sie wird als „Ort des Lebens“ (Waldenfels 1999, S. 180) bezeichnet. Dieser Ort stellt einen Bezugspunkt, als Zusammenhang gedacht dar, der jegliches Tun und Handeln umfasst, worin Dinge genauso mitinbegriffen sind wie Errungenschaften aus verschiedenen Bereichen wie zum Beispiel Wissenschaft und Kunst. Die Lebenswelt ist nicht die Summe individueller Lebenswelten, sondern diese entstehen erst, bilden sich erst heraus (vgl. ebd., S. 180 ff.). Die Lebenswelt ist nicht schon da, sondern erst im Entstehen begriffen und wird auf individuelle Art und Weise gedeutet. Im Mittelpunkt steht der Mensch als leiblich-sinnliches Wesen, dem die Welt als solche erscheint, beziehungsweise welche in der Wahrnehmung erst entsteht. Wie etwas als etwas wahrgenommen wird, zeigt sich der individuellen Kultur geschuldet (vgl. Waldenfels 2000, S. 74 f.). Es gibt also vor der Lebenswelt eine „Vorwelt“ (ebd., S. 100), die der Lebenswelt vorausgeht und sprachlich noch nicht gefasst ist. Die Vorwelt hält stets mehr Möglichkeiten bereit, als die interpretierte Lebenswelt darstellt (vgl. ebd., S. 100, S. 278 f.), was die Kontingenz der Lebenswelt ins Zentrum rückt. Lebenswelten sind vielseitig und entstehen intersubjektiv in gemeinsam geteilten Erfahrungsräumen mit Anderen.

Die Lebenswelt lässt sich zusammenfassend präzisieren als für einen phänomenologischen Blick unabdingbaren Begriff. Sie ist zentral, da sie die Verwobenheit, die Eingebundenheit, all dessen was wahrgenommen wird, umfasst. Es gibt keine für sich allein stehenden Ereignisse, denn die Welt ist geschichtlich geworden und in einem gemeinsamen Horizont aufgehoben, aus welchem sich einzelne, unterschiedliche Lebenswelten erst in Differenz zu anderen Lebenswelten herausheben. Die Lebenswelt ist kontingent, da sie nicht schon in vorgegebener Art und Weise existiert, sondern erst durch einzelne Individuen *in* einer Kultur und nicht davor interpretiert wird. Es besteht dadurch immer ein Überschuss an Sinn, den die Lebenswelt bereithält. Sinn oder Bedeutung dieser entsteht erst innerhalb einer Kultur wie beispielsweise in Anlehnung an diese Arbeit innerhalb einer Schulkultur. Das Individuum nimmt durch sein leibliches Zur-Welt-Sein Anteil an der Lebenswelt, welche sich durch singuläre Lebenswelten zu einem großen Ganzen zusammenfügt. Das bedeutet, dass auch Forscher_innen diesem gemeinsamen Horizont angehören und so Zugang zu individuellen Lebenswelten haben. Erfahrungen, die sich in der Lebenswelt konstituieren sind leiblich-sinnlich vermittelt. Es ist nun zu präzisieren, was unter leiblich-sinnlichen Erfahrungen verstanden wird, inwieweit diese dem Individuum selbst zugänglich sind und welche Konsequenzen dadurch in Bezug auf diese Forschungsarbeit auszumachen sind (vgl. Kapitel I. 2).

I. 2. Leiblich-sinnliche Erfahrung

Grundlegend der hier zum Thema gemachten Erfahrungen ist die Theorie der phänomenologischen Denktradition, deren Ausgangspunkt die Lebenswelt darstellt (vgl. Kapitel 1). Allgemein gesagt, werden Phänomene aus der Lebenswelt aufgegriffen und ihre vielschichtigen Entstehungsbedingungen erforscht (vgl. Kron 1999, S. 189f.). Dabei treten Erfahrungen zum Vorschein, die sinnlich-leiblich, in Interaktion mit der Lebenswelt entstehen und hier, in dieser Arbeit, mit theaterpädagogischen Mittel deutlich werden sollen. Bevor auf leibphänomenologische Theoriebildung nach Waldenfels konkret eingegangen wird (vgl. Kapitel I. 2.2.-I. 2.5.) und dabei sowohl auf ästhetische (vgl. Kapitel I. 2.6.) als auch performative Aspekte (vgl. Kapitel I. 2.7.) Bezug genommen wird, soll der Erfahrungsbegriff, wie ihn die Phänomenologie in ihren Grundzügen allgemein fasst, dargestellt werden (vgl. Kapitel I. 2.1.).

I. 2.1. Leibphänomenologischer Erfahrungsbegriff

Erfahrungen konstituieren sich in dieser Forschungsarbeit in einem Spannungsfeld zwischen der schulischen Lebenswelt, die Erziehung und Bildung im Blick hat und der theatralen Kunst, die primär den Fokus auf Inszenierung und Aufführung legt. Beides vereint die Theaterpädagogik, was an späterer Stelle nochmals aufgegriffen wird (vgl. Kapitel I. 4). Im Speziellen ist in dieser Forschung, die Darstellung von Schwellen im Schulalltag sowie die damit in Bezug stehenden Erfahrungen zentral. Zunächst wird die Lebenswelt der Schüler_innen als solche, in ihrer ‚Natürlichkeit‘, so wie sie gegeben ist, betrachtet – frei von jeglicher wissenschaftlicher Theoriebildung. Werden einzelne Phänomene dieser Lebenswelt von Konstruktionen aus der Welt der Wissenschaften überlagert, so würde ein Sinnverlust entstehen (vgl. Brinkmann 2011, S. 62). Gegenstand der Erfahrung ist nicht nur das, *was* als Phänomen auftritt, sondern das Interesse liegt ebenso daran, *wie* sich etwas als etwas zeigt. In der Erfahrung, so wie es Waldenfels darstellt, wird dieses Etwas erst zu der Gestalt gemacht, die sich zeigt. Dabei spielt die Aufmerksamkeit eine wesentliche Rolle, „plötzlich wird etwas wichtig, tritt hervor und anderes zurück“ (Waldenfels 2000, S. 63). Erfahrung ist ein kreativer Akt, indem etwas Unbestimmtes plötzlich klare Gestalt annimmt und nicht etwas schon fertig Geformtes wieder hervorgebracht wird (vgl. ebd., S. 62 f.). Aufmerksamkeit bezeichnet Waldenfels als „Pathos, als Widerfahrnis“ (Waldenfels 2010, S. 110) mit einem Doppelcharakter – „etwas fällt *mir* auf – *ich* merke auf“ (ebd., Auszeichnung im Original). Erfahrung bei Waldenfels ist immer leibliche Erfahrung, die den Menschen in seiner Gesamtheit anspricht. Einerseits wirkt die Erfahrung auf Jemanden ein und zeigt hier ihre „Machtwirkung“ (ebd., S. 114) andererseits, ist ihr eine „Kraftwirkung“ (ebd.) inhärent, denn sie bewirkt in gleichen Maßen etwas, indem sie auf Jemanden einwirkt (vgl. ebd.). Dieses Widerfahrnis schwenkt um in ein Antworten, eine „Response“ (ebd., S. 165, ausgezeichnet im Original), eine Antwort, die auf das, was aufmerken lässt, folgt. Der Ursprung, das Widerfahrnis an sich, ist jedoch in der Reflexion unerreichbar, daher ist Erfahrung bei Waldenfels immer eine „gebrochene Erfahrung“ (ebd., S. 166).

Leibliche Erfahrung grenzt sich ab von jener Art von Erfahrung,

„die die empiristische Verkürzung als Datenregistratur meint. Sie ist auch nicht eine Erfahrung, die als intellektuelle Leistung ein ‚Ideenkleid‘ über die Wirklichkeit wirft und dieses dann für die Wirklichkeit selbst hält. Erfahrung meint leibliches Zur-Welt-sein. Als solches ist es ambiguo, kontingent, opak und im Hinblick auf radikale Letztaufklärung anonym.“ (Meyer-Drawe 1984, S. 20 f.)

Der leibliche Erfahrungsbegriff ist keiner, der ausschließlich aus unmittelbar empirischen Tatsachenbefunden Erkenntnis schöpft, damit eine Erklärung der Welt postuliert und diese für evident und gültig hält. Eine Reklamation gegen ein derartiges Verständnis von Erfahrung ist schon bei Husserl zu finden, der dieser Art von Wissenschaftsauffassung Lebensweltvergessenheit diagnostiziert (vgl. Kapitel I. 1). Das konstruktive⁶ Moment neuzeitlicher Wissenschaft weicht zugunsten eines historisch lebensweltlich, leiblich-sinnlichen Erfahrungsbegriffs. Erfahrung meint aber auch nicht den Rückgang zu vorneuzeitlicher Erfahrung, wie sie Platon dem *Logos* beimisst, als Idee einer letzten Gewissheit, welche die Welt, die Menschen, die Dinge, die *Wirklichkeit* bestimmt. Erfahrung konstituiert sich, der leibphänomenologischen Tradition (vgl. Kapitel I. 2) gemäß, aus leiblichen Vollzügen in der Auseinandersetzung mit Welt. Vollständiges Erkennen der Erfahrung in Form einer *Letztaufklärung* kann nicht erfolgen, da das Widerfahrnis, der Ursprung der Erfahrung, zeitlich nicht einholbar ist und mehr Möglichkeiten in sich trägt, als erfahren werden können. Eine Lücke bleibt als unüberwindbare Grenze stets bestehen, wodurch Erfahrung undurchsichtig bleibt. Sie ist mehrdeutig durch den Möglichkeitsüberschuss und die Vielfalt der Perspektiven, aus welchen Phänomene und Welt wahrgenommen werden können. Diese Ambiguität weist auf den kontingenten Charakter hin, der sich aus dem Möglichkeitsrahmen der leiblich-sinnlichen Erfahrung ergibt.

Was kann konkret unter dem Terminus Leib verstanden werden? Das wird im nächsten Kapitel klärend aufgegriffen.

I. 2.2. Der Leib – eine Funktionsbestimmung

Den Leib bezeichnet Waldenfels als „Grundphänomen“ (Waldenfels 2000, S.9; 2007, S. 464), das anderen Phänomenen vorausgeht und an deren Verstehen maßgeblich beteiligt ist – ein „Knotenpunkt“ (Waldenfels 2010, S. 11) in dem alles sinnliche Erleben, jede Bewegung, jedes Tun zusammentreffen (vgl. ebd.). Die Leiblichkeit dringt bis in den sprachlichen Bereich ein. Die Aussagen wie „Hier stehe ich“ (Waldenfels 2000, S. 10) verleiht dem Ort von dem aus das Individuum spricht Bedeutung. „Es ist kalt“ (ebd.) mutet an, eine

⁶ Nach Dietrich Benner (2007) konstruiert die neuzeitliche Wissenschaft eine Welt, die mit der historisch gewachsenen nichts mehr gemein hat und eine Reflexion der ‚natürlichen‘ Lebenswelt, er nennt es Wirklichkeit, nicht möglich ist (vgl. ebd., S. 215 f.). Benner diagnostiziert, „dass eine distanzierende Selbstreflexion im Rahmen des neuzeitlichen Modells allein nicht möglich ist, denn in ihm und den auf seinem Boden erzeugten Theorien begegnen sich in der Rückwendung auf sich selbst nur mehr Konstrukteure in ihren Konstrukten“ (ebd., S. 216).

subjektunabhängige Aussage sein zu können – schließlich kann dies mit Messinstrumenten deutlich gemacht werden. Doch diese Aussage erhält nur dann Bedeutung, Sinn⁷, wenn es auch jemanden gibt, der Kälte empfindet (vgl. ebd.). Mit dem Leib ist das Leben und Agieren in der Welt erst möglich, denn er fungiert als Bezugsphänomen zur Welt und macht es möglich, Empfindungen und Erfahrungen aus der Auseinandersetzung mit Welt wahrzunehmen (vgl. Waldenfels 2000, S. 210). Diesbezüglich spricht Waldenfels in Anlehnung an Husserl von einem „*fungierenden Leib*“ (ebd., S. 42, Auszeichnung im Original) der Sinn oder Bedeutung von Welt artikuliert. Er ist kein Werkzeug, wie etwa ein Ding, vielmehr zeigt er sich mehrdeutig. Er ist weder nur Leib, noch bloß Körper oder Seele oder Geist, weder nur im Innen noch im Außen verankert und lässt sich nicht in einen Leib-Seele Dualismus verorten (vgl. ebd., S. 42 f.). Vielmehr treffen all diese Mehrdeutigkeiten im Leib, in diesem einen Leib den das Individuum hat, zusammen. Der Leib ist nicht von einem Geist oder einer Seele abhängig, die ihn als sinngebende Instanzen steuern. Er bezieht sich auf sich selbst (vgl. Waldenfels 2010, S. 139 f). „Wir betrachten nicht lediglich die Verhältnisse zwischen den Körpersegmenten und die Korrelationen zwischen sichtbarem und taktilem Leib: wir sind es selbst, die diese Arme und Beine zusammenhalten, sie zugleich sehen und berühren“ (Merleau-Ponty 1966 [1945], S. 180). Mit Merleau-Ponty wird an dieser Stelle die Selbstbezüglichkeit des Leibes deutlich, der gleichzeitig auch einen Selbstentzug darstellt – „in der Leiblichkeit selber, im leiblichen Erleben entzieht sich etwas“ (Waldenfels 2000, S. 266), was dem Leib eine doppelte Art und Weise des Seins verleiht⁸. Etwa wenn man sich selbst im Spiegel betrachtet, oder sich im Echo selbst hört, derart ist die vollständige Wahrnehmung beziehungsweise das vollständige Erleben durch die örtliche oder zeitliche Distanz nie möglich (vgl. ebd., S. 44).

Der Leib entzieht sich, indem er sich zugleich verdoppelt. „Infolge einer potenzierten *Selbstverdoppelung* entschlüpft er [der Leib, Anm. I.B.] sich selbst, sobald er sich zu fassen versucht“ (Waldenfels 2007, S. 465, Auszeichnung im Original). Der Leib verdoppelt sich insofern, als das Individuum eine beobachtende Instanz einnimmt und sich selbst im

⁷ Zwischen Bedeutung und Sinn wird in dieser Arbeit keine Unterscheidung gemacht. Sie werden synonym verwendet.

⁸ Ähnliches ist auch bei Helmut Plessner (1975) aus phänomenologisch-anthropologischer Perspektive erkennbar, wenn er von *Leib sein und Körper haben* spricht. Der Mensch ist in seinem Selbstverhältnis „exzentrisch“ (ebd., S. 292) positioniert. In dieser „Positionalität“ (ebd., S. 289) hat er „zu sich selbst Distanz“ (ebd., S. 289) – mit der Konsequenz, sein In-der-Welt-sein nicht unmittelbar erleben zu können. Er muss sich erst eine Gestalt geben. „Er lebt und erlebt nicht, sondern erlebt sein Erleben“ (ebd., S. 292). Der Mensch existiert zwar als Leib, gibt sich aber erst durch seinen Körper eine Form – er ist Leib und hat einen Körper. Auch bei Plessner fallen Leib und Körper zusammen und sind nicht als zwei Ausprägungen in Form einer Dualität aufzufassen.

Spiegelbild wahrnimmt. Es betrachtet sozusagen den eigenen Leib aus einer Außenperspektive. Der Mensch kann seinen Leib nicht verlassen, da er Leib ist, folglich ist die Wahrnehmung nur durch eine Differenzierung in Leib und einen Körper als Ding möglich (vgl. Waldenfels 2000, S. 251). Mit Rückgriff auf Merleau-Ponty spricht Waldenfels von einer „Nicht- Koinzidenz in der Koinzidenz“ (Waldenfels 2007, S. 466). Im Gleichen verhält es sich mit dem Echo und der Verdoppelung im Hören der eigenen Stimme. Eine „Verdoppelung in Eigenes und Fremdes“ (ebd.), welche den Leib zur „Umschlagstelle“ (Waldenfels 2000, S. 246) in „Selbst- und Fremdbezug“ (ebd., S. 265) werden lässt. Konkret ist hier die Rede von einem Selbstbezug des Leibes „im Fremdbezug“ (ebd., S. 284, Auszeichnung im Original). Das bedeutet ein Bezogen-sein auf sich selbst und ein gleichzeitiges Ausrichten auf Andere. Andere werden im Selbstbezug stets mitgedacht. Waldenfels erläutert die Figur des *Selbstbezugs im Fremdbezug* in Referenz auf Erwin Strauss, der auf das „Sichempfinden in der Welt“ (ebd., S. 285) verweist. In der Beziehung zur Welt, zu den Dingen, zu Anderen erkennt beziehungsweise empfindet der Mensch sich selbst. Der Leib ist trotz eines gemeinsamen Weltbezugs nie ausschließlich auf sich selbst bezogen, denn alleine der Name, der dem Individuum anhaftet, kommt von außen, von Anderen, was Anteile von Fremdem bereits im Individuum selbst verdeutlicht (vgl. ebd., S. 280 ff.).

Auf die Frage, wie nun ein gemeinsamer Weltbezug möglich ist, verweist Waldenfels auf das Konzept der „Zwischenleiblichkeit“ (ebd., S. 286) bei Merleau-Ponty. Das Zwischen ist hier nicht gedacht als etwas, das zwischen zwei Individuen steht, sondern als „Verschränkung zwischen eigenem und fremdem Leib“ (ebd.). Es wird gedacht als Verflechtung oder Kreuzung, die Merleau-Ponty als „Chiasmus oder Chiasma“ (Waldenfels 2007, S. 423) bezeichnet. Eigener und fremder Leib sind so ineinander verwoben, dass im Spannungsfeld beider der je eigene und fremde Anteil nicht mehr erkennbar sind. Diese „Zwischenwelt, das Zwischengeschehen zwischen mir und Anderen“ (Waldenfels 2000, S. 288) wird bezogen auf ein Ineinander, das vorwiegend soziale Handlungen betrifft, wie etwa zwei Individuen, die sich die Hände reichen, sprachliche Handlungen wie das Gespräch oder gemeinsam beanspruchter Raum. Umzulegen auf eine räumliche Beobachtungssituation, wie sie auch mich als Forscherin für diese Forschung betrifft, würde der Chiasmus das Im-Blick-sein Anderer bedeuten, auch wenn ich mich an einem bestimmten Platz aufhalte, bin ich ebenso bei Anderen – „dort, wo jemand anders sich aufhält“ (ebd., S. 291). Die Zwischenleiblichkeit ist kein Modell, in welchem das Individuum zu einem „Teil eines Ganzen“ (ebd., S. 287) zählt, denn der eigene Leib ist in Differenz zum fremden Leib gedacht (vgl. ebd., S. 288 ff.). Das ergibt eine „gelebte Gemeinsamkeit“ (ebd., S. 291), die einer formalen, geregelten

(Gesellschafts-) Struktur vorausgeht und durch Wahrnehmung und Erfahrung erst eine bestimmte Gestalt annimmt (vgl. ebd.).

I. 2.3. Leiblich-sinnliche Wahrnehmung⁹

Die Wahrnehmung, genauer gesagt, wie etwas als etwas wahrgenommen wird, ist ein zentrales Moment im leibphänomenologischen Diskurs. Die Lebenswelt, mit all den Dingen und Individuen, ist nicht schon als fertiges Produkt da, sondern erst in der Erfahrung wird sie als solche hervorgebracht und mit Bedeutung versehen. Etwas erscheint als etwas Bestimmtes (vgl. Waldenfels 2010, S. 136 f.). Das ist kulturabhängig – beispielsweise haben Inuit mehr Bezeichnungen für das Weiß des Schnees als es andernorts der Fall ist. Schnee hat demnach auch mehr Bedeutungen als etwa im mitteleuropäischen Bereich (vgl. Waldenfels 2000, S. 75). „Es gibt kein neutrales Rohmaterial, es gibt nichts, was nicht schon auf diese oder jene Weise geformt wäre“ (Waldenfels 2010, S. 138). *Was* wahrgenommen wird und *wie*, sind nicht zwei getrennte Momente, sondern fallen zusammen – ein reines Objekt der Wahrnehmung existiert nicht. An dieser Stelle wird die Spaltung in Objekt und Subjekt zur Gänze überwunden. „Wo es noch kein *etwas* gibt, gibt es auch noch keinen *jemand*. Mit dem Perzept gerät der Perzipient in Bewegung, auch er wird zum Wahrnehmenden erst im Prozeß des Sichtbarwerdens“ (ebd., S. 139, Auszeichnung im Original). Erst im Wahrnehmungsakt selbst bringen sich auch die Wahrnehmenden als solche hervor – „als ein *leibliches Selbst* (...) das auf mannigfache Weise der Welt angehört, die in ihm Gestalt annimmt“ (ebd., Auszeichnung im Original). Hier zeigt sich die Lebenswelt einerseits wiederum als Verwobenheit, als alles umspannendes Netz, andererseits zeigt sich auch die Kontingenz und Offenheit der Lebenswelt – sie ist in statu nascendi, im ständigen Werden.

Mit Rückgriff auf Merleau-Ponty und seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1966 [1945]) spricht Waldenfels von Wahrnehmung als einem Akt, in dem sich durch Erfahrung erst Strukturen und Gestalten von einem strukturierten Ganzen herausbilden. Eine „Genealogie des Seins“ (ebd., S. 78) wie es Merleau-Ponty bezeichnet. Es handelt sich hier um „Entstehungsbedingungen“ (Waldenfels 2000, S. 61), die eine Veränderung von „Unbestimmten zu Bestimmten“ (ebd.) ermöglichen. Wahrnehmung ist demnach ein Differenzierungsakt. Hierbei geht es nicht um eine Veränderung durch Hinzufügen oder Reduzieren einzelner Elemente, sondern um Transformation – eine grundlegende Veränderung wie sie

⁹ Der Wahrnehmungsaspekt wird in Kapitel I. 4, in Zusammenhang mit dem Medium Theater nochmals aufgegriffen.

etwa die Musik kennt, wenn ein Stück in eine andere Tonart transponiert wird. Hier wirken alle Elemente zusammen und beziehen sich aufeinander (vgl. ebd., S. 65 f.). In allen Wahrnehmungsakten entsteht nicht zuerst die Gestalt, die im Anschluss mit Sinn versehen wird, sondern etwas zeigt sich schon als etwas Sinn-geladenes. Es ist mehr Sinn da, als erfasst werden kann, was einen Sinnüberschuss kennzeichnet. Ein Gegenstand zeigt sich in vielen sinnlichen Qualitäten, wobei aber nie alle einzelnen sinnlichen Attribute zugleich wahrgenommen werden können, diese aber in Verbindung zueinander stehen. In Anlehnung an Merlau-Ponty spricht Waldenfels den Dingen eine „synästhetische Struktur“ (ebd., S. 91) zu. Etwa wenn eine Türe zuknallt, ist der Luftzug spürbar, das Geräusch der Bewegung und des Aufpralls der Türe ins Schloss hörbar, sowie ihre Farbe und Struktur sichtbar. Darüber hinaus ist immer auch mehr sichtbar „als das, was ins Auge fällt, was sich gerade aktualisiert“ (ebd., S. 70). Das Auge sieht zum Beispiel nicht nur die Farbe eines Stoffes, sondern auch den Stoff an sich (vgl. ebd.). Die sinnlichen Wahrnehmungen stehen nicht für sich alleine, sondern in Verbindung zueinander.

Bevor der Mensch etwas sehen und wahrnehmen kann, muss ihm ein Etwas erst aufmerken lassen. Aufmerksamkeit ist nicht mit Wahrnehmung gleichzusetzen, sondern Aufmerksamkeit ist eine „Urtatsache“ (Waldenfels 2010, S. 109), ohne die es sonst „nichts zu sehen oder zu hören“ (ebd.) gäbe. Hier ist aber nicht gesagt, das Subjekt würde seinen Blick beziehungsweise sein Gehör auf etwas richten, vielmehr geschieht etwas Unerwartetes, als ein „Ereignis des Sichtbar und Hörbarwerdens“ (ebd.), was mit radikaler Fremdheit einhergeht und das Individuum unerwartet als Überschuss trifft (vgl. ebd., S. 132). An diesem Punkt „bedarf es einer *Epoché*¹⁰, eines Anhaltens der natürlichen Erfahrungsbewegung, eines Bruchs mit dem Selbstverständlichen“ (ebd., S. 15). Das Ereignis zeigt sich in doppelter Weise: „etwas fällt mir auf – ich merke auf“ (ebd. S. 110). Waldenfels bezeichnet das Unerwartete, Ereignishafte „als *Pathos*, als *Widerfahrnis* oder als *Affektion*“ (ebd., Auszeichnung im Original). So ein Widerfahrnis kann verschiedene Ausprägungen haben, die von lustvollem bis schmerzhaftem Empfinden geprägt sind. Das Ereignis an sich fällt mit einer Erwiderung zeitgleich zusammen, was Waldenfels als „Doppelereignis von Pathos und Response“ (ebd., S. 111) bezeichnet. Diese Beziehung ist nicht in Form einer Ursache-Wirkung Dimension aufzufassen, vielmehr stellt sie ein zirkuläres Geschehen dar. „Ich antworte auf etwas, das mir auffällt; etwas fällt mir auf, indem ich darauf antworte“ (ebd., S. 112). Gleich wie Merlau-Ponty die

¹⁰ Der Begriff *Epoché* geht auf Husserl zurück. Um durch stetes Beobachten und Beschreiben zum Wesen des Phänomens zu gelangen braucht es auch immer wieder eine *Epoché*, ein Anhalten oder auch Innehalten gewohnter Bewegungen (vgl. Husserl 1922).

Relation von Leib und Körper bezeichnet, könnte auch bei Pathos und Response die Rede von einer *Nicht-Koinzidenz in der Koinzidenz* (vgl. Kapitel I. 2.2.) sein. Sie fallen örtlich und zeitlich zusammen, sind aber doch analytisch getrennt, „wie es der Bindestrich tut“ (Waldenfels 2010, S. 112). Ort und Zeit haben in Bezug auf den Leib fundamentale Auswirkungen, die nun erläutert werden wollen.

I. 2.4. Räumlichkeit und Zeitlichkeit des Leibes

Der Leib ist an einen Ort gebunden und immer da, man kann sich von ihm nicht trennen – er ist „Ausdruck eines Zur-Welt-seins meines eigenen Körpers“ (Waldenfels 2000, S. 115). Der Ort an dem er sich ausdrückt, ist auf ein Hier verwiesen, von wo aus jegliche Bewegung und Dimensionierung ihren Ausgang nimmt – ein „Nullpunkt“ (ebd., S. 116), in Anlehnung an Husserl. Die leibliche Bewegung dimensioniert den Raum, der so zu einem gelebten Raum wird. Der Raum wird dimensioniert, indem Präpositionen wie oben, unten, neben oder auf erst durch die Bewegung entstehen, entsprechend des Nullpunkts, des Hier, an dem sich das Subjekt befindet (vgl. ebd., S. 118 ff.). „Das ‚Hier‘ tritt auf als der Ort des Sprechers, der sich ohne ein leibliches Hier überhaupt nicht ausdrücken lässt“ (ebd., S. 119). Das *Hier* verweist darauf, dass es auch ein *Dort* gibt. Das Dort kann doppelte Bedeutung haben. Es kann auf einen Raum verweisen, aber auch zu einem Hier werden, zu einem Ort, an dem sich das Individuum aufhalten könnte (vgl. ebd. S. 123). An dieser Hier-Dort Relation ist der zeitliche Aspekt der leiblichen Bewegung festzumachen, indem sie auf etwas Zukünftiges verweist. Entweder verweist das Zukünftige auf einen Ort, der ein Anderer als das Hier ist, oder auch auf ein Dort, das gleichzeitig das Hier sein kann, indem das Individuum wieder an den Ausgangspunkt zurückkehrt. Die eine Möglichkeit lässt das Übertreten einer räumlichen Schwelle, eines Übergangs zu etwas Anderem erkennen, die zweite Möglichkeit führt über die Schwelle wieder zurück zum Ausgangspunkt, der aufgrund der zeitlichen Differenz jedoch nicht einholbar ist.

Auch der zeitliche Aspekt hat, so Waldenfels, einen Nullpunkt, an welchem Vergangenheit und Zukunft zusammenlaufen. Je nachdem, wo dieser seinen Ort hat, wird Vergangenes zur Gegenwart oder Gegenwärtiges zur Zukunft und vice versa. Die Zeit ist *so* eine gelebte Zeit, in der zeitliche Verknüpfungen zentral sind. Anders verstehen sich sowohl die Zeitlichkeit, als auch die Räumlichkeit, wenn sie als gemessene Form dargestellt werden (vgl. Waldenfels 2000, S. 122 ff.). In der Art ist die Zeit eine gesetzte, konstruierte Zeit und versteht sich herausgenommen aus dem lebensweltlichen Bezug – es fehlt ihr der Verweisungszusammen-

hang eines Woher und Wohin. Zeit und Ort sind Teil der Lebenswelt und umspannt in einem Netz, indem sich ein Punkt mit einem anderen verbindet. Der Zeitpunkt der Gegenwart hält immer mehr Möglichkeiten bereit, als in der Zukunft realisiert werden. Der Blick zurück auf die Vergangenheit ist ein anderer, als zu der Zeit, als sie Gegenwart war. Die Vergangenheit zeigt mehr Möglichkeiten auf, als in der Gegenwart wirklich geworden sind, was auch damit zu tun hat, dass Andere und Fremdes auftreten, die auf den Leib einwirken.

I. 2.5. Die Bedeutung des Fremden und Grundzüge der Responsivität bei Waldenfels

Leiblichkeit bedeutet einen Leib-Körper haben, der für Andere sichtbar und tastbar ist (vgl. Waldenfels 2000, S. 122). Aufgrund der Ortsgebundenheit des Leibes kann er nie zur Gänze betrachtet werden. Ein Teil bleibt unerkannt – eine Lücke, ein blinder Fleck ist daher stets in jegliche leiblich-sinnliche Auseinandersetzung mit einzubeziehen. Der blinde Fleck im Sehen, so Waldenfels, zeigt sich auch in Bezug auf das Wissen, von Anderen gesehen werden zu können, ohne sich selbst dabei zu sehen, was die Grenze an eigenen Möglichkeiten aufzeigt (vgl. ebd., S. 385). Leiblichkeit, so kann festgehalten werden, impliziert sowohl einen Selbstbezug sowie Selbstentzug (vgl. Kapitel I. 2.2.), als auch den Bezug zu Fremdem als ein „Für-die-Anderen-sein“ (Waldenfels 2000, S. 122). Auch wenn der Andere in der konkreten räumlich, zeitlichen Situation nicht anwesend ist, ist er dennoch als Bezugspunkt da. In der Figur der Zwischenleiblichkeit (vgl. Kapitel I. 2.2.) wird der Selbstbezug und gleichzeitige Fremdbezug deutlich. Eigenes und Fremdes sind durch eine Schwelle gleichzeitig getrennt und verbunden. Die Schwelle ist an die Fremderfahrung, die sie erst zur Unterbrechung macht (vgl. ebd., S. 356) und darüber hinaus an die Erfahrung der Person selbst, die sie als Schwelle wahrnimmt, gebunden. Eine derartige Unterbrechung ist auch in der Verschränkung von Ereignis als Pathos und Responsivität (vgl. Kapitel I. 2.4.) zu finden. „Responsive Leiblichkeit“ (Waldenfels 2000, S. 365) ist „eine Verhaltens- und Erlebensweise (...), die immer schon auf fremde Ansprüche antwortet“ (ebd., S. 365). Dem Pathos folgt eine Response – ein Antworten auf das, von dem man unterbrochen wurde. „Dem pathischen Getroffensein von ... entspricht das responsive Hören auf...“ (Waldenfels 2010, S. 165), wenn es sich um ein Hörereignis handelt, gleiches gilt für alle sinnlichen Erfahrungsmodi.

Wie unterscheiden sich Antwort und Response voneinander? Waldenfels kennt zwei Möglichkeiten, auf Fremdes zu antworten. Die Antwort, so wie er sie in engerem Sinne versteht, als ein bloßes Antworten auf eine Frage im Sinne einer Auskunft. Hier wird eine Art

von Wissen weitergegeben, was Andere nicht haben. Die zweite Möglichkeit ist jene der Response, sie antwortet auf einen Anspruch, der vom Fremden her rührt und geht über das Antworten in engerem Sinne hinaus. Response ist als „*generelle[r] Grundzug sprachlicher bzw. außersprachlicher Akte und Handlungen zu begreifen, eben als Responsivität*“ (Waldenfels 2007, S. 324, Auszeichnung im Original). Hier sind die Gegenfrage, die Verweigerung der Antwort, die Gestik und Mimik sowie Handlungen miteingeschlossen und Antworten in diesem Sinne ist nicht nur auf Sprache bezogen (vgl. Waldenfels 2000, S. 365 ff, 2007 320 ff.). Responsivität als leibliches Antworten auf den Anspruch des Anderen zeigt sich beispielsweise im Handschlag oder Händedruck, wie Waldenfels zeigt. Die Hand wird dabei nicht als Werkzeug verstanden, sondern als Medium, in welchem sich das Antworten vollzieht. Gibt man die Hand, so gehört sie nur mehr zum Teil dem Individuum selbst, sie gehört bereits auch dem Anderen. Nur im Antworten kann in der Situation des Händedrucks alles Weitere ausgemacht werden. Das Individuum gibt einen Teil von sich selbst. Sind beide Hände ineinander vereint, ist nicht mehr sicher zu stellen, wem welche Hand gehört. Im Zwischen von Eigenem und Fremden, an dieser Grenze oder Schwelle der Berührung geschieht etwas, ereignet sich etwas, was einem „Rühren an ...“ (Waldenfels 2007, S. 514) entspricht. „Die Beziehung mit dem Anderen steht auf dem Spiel“ (ebd.). Gerade im Medium des Tastens wird das grundlegende Fremde deutlich, denn die Hand kann nur durch Berührung erfahren werden – sei es durch sich selbst (wenn die eigene Hand sich zum Tastenden und Getastetem verdoppelt)¹¹ oder durch Andere. Im Ereignis der Berührung ist der Anspruch des Anderen schon präsent (vgl. ebd., S. 506 ff.).

In der Darstellung der Responsivität geht Waldenfels auf die Konzepte der Intentionalität und Kommunikativität ein, stellt aber den Bezug zur Leiblichkeit und des Antwortens eines Worauf als Fremderfahrung in den Mittelpunkt. Intentionalität bei Husserl meint einen Akt des Gerichtet-seins des subjektiven Bewusstseins auf etwas hin (vgl. Husserl 1922). Es hat den Ausgang beim Subjekt selbst. Bei Waldenfels jedoch ist das Fremde, das unterbricht, aufmerken lässt, einen Anspruch an das Subjekt richtet, der Ausgang. Intentionalität bei Waldenfels ist eine „Grundbeschaffenheit, eine Grundkennzeichnung, die das Handeln und Verhalten als solches betrifft und nicht (...) einen speziellen Akt bezeichnet“ (Waldenfels 2000, S. 367). Die Art und Weise, das Wie des Handelns und Verhaltens steht hier im Vordergrund. In Bezug auf Kommunikation zeigt Waldenfels mit einem Verweis auf Jürgen Habermas die Regelmäßigkeit von Handlungen auf – etwas, wonach sich der Mensch richten

¹¹ Ich möchte an dieser Stelle die Figur der Selbstverdoppelung nicht erneut aufgreifen und verweise auf meine Ausführungen in Kapitel I. 3.2.

kann, wenn er etwas tut, im Sinne „intersubjektiver Regelungen“ (ebd., S. 368). Responsivität ist im Leib verankert und geht insofern über die Konzepte Intentionalität und Kommunikation hinaus, als sie Handlungen nicht in schon bestehende Strukturen, Ordnungen oder bekannte Regeln einordnen will, sondern das Moment des Unbekannten, das überrascht, zum Antworten auffordert und das Moment des Staunens, das verwundert, sind zentral (vgl. ebd., S. 368 f.).

„Schließlich ist bei der Aufforderungssituation daran zu denken, daß das Eingehen auf die Aufforderung, das Antworten darauf ein Akt ist, den ich aus freien Stücken ausführe. Es beginnt mit dem Ereignis, daß mir etwas entgegentritt, mich anreizt, mich lockt: etwas reizt mich zum Herunterspringen. Dieser Anreiz steht nicht in meiner Macht, sondern er ist etwas, worauf antwortend ich überhaupt in Aktion trete.“ (Waldenfels 2000, S. 377)

Eine Aufforderungssituation ist offen, wobei erst im Antworten die Interaktion mit dem Ereignis, das nicht vom Individuum ausgeht, beginnt. Die Aufforderung selbst ist nicht zielgerichtet. Erst im Antworten werden Ziele abgesteckt. In einer Welt, wo alles nach vorgegebenen Zielen verläuft und Dinge in fertigen Definitionen feststecken, schwindet der Überschuss an offenen Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 375 ff.). Ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten fordern offene Möglichkeiten, in welchen der Leib erst seinen besonderen Ausdruck, seinen individuellen Stil, entwickelt.

I. 2.6. Ästhetische Aspekte – leiblicher Ausdruck und Körpersprache

Führt man den Begriff Ästhetik auf das griechische Wort *aisthesis* zurück, so bedeutet es sinnliche Wahrnehmung. Sinnliche Wahrnehmung, so wie sie bisher dargestellt wurde, ist immer an den Leib gebunden und geht auf ein Ereignis zurück. Ereignishaftigkeit verweist grundlegend auf Fremdes. Ästhetische Erfahrung ist somit immer Erfahrung mit dem Fremden. Im Erfahrungsprozess erlangt das Erfahrene Sinn, Bedeutung. Das wahrnehmende Subjekt nimmt sich darin selbst wahr und schöpft dabei aus einer Vielfalt von Möglichkeiten, sich selbst und auch Welt zu gestalten. Der Leib drückt sich in „visuellen Wahrnehmungen“ (Merleau-Ponty 1966 [1945], S. 180) durch einen „Stil der Gesten und einen gewissen Stil der Bewegungen“ (ebd.) aus, was „zu einer bestimmten Haltung“ (ebd.) führt. Hier ist nicht gemeint, dass sich schon etwas im Inneren befindet, was zum Ausdruck kommt, vielmehr geht aus dem Prozess selbst die Haltung hervor (vgl. Waldenfels 2000, S. 222). „Der Leib selber vollzieht eine Art von Metamorphose zwischen Ideen, Vorstellungen und Dingen“

(ebd. S. 224). Dabei geht es dem Menschen nicht nur darum „einen Leib zu haben, sondern sogar, diesen bestimmten Leib zu haben“ (ebd., S. 490). „Nicht einem physikalischen Gegenstand, sondern eher einem Kunstwerk ist der Leib zu vergleichen“ (ebd., S. 181). Die Ausdrucksweise, wie sich das Subjekt leiblich zur Welt verhält, ist daher immer schon mit einer Ästhetik verbunden, die das bedeutungsgeladene, sinnlich kunstvolle Moment der Leiblichkeit herausstreicht. Der Sinn, so Waldenfels, lässt sich aus dem Verhalten der Anderen ablesen. Die Gebärde ist das Empfinden selbst. In Bezug auf das Schauspiel spricht er die Situation des Als-ob an, da Situationen bloß gespielt werden als wären sie real (vgl. Waldenfels 2000, S. 226 ff.). Schauspielende fungieren sozusagen in einer „Mittellage“ (ebd., S. 266). Was die Körpersprache anbelangt, interessiert hier nicht, ob der Ausdruck real ist, wesentlich sind die „*Realisierungsgrade*“ (ebd. S. 239, Auszeichnung im Original), nämlich inwieweit es das Individuum als Leib-Körper affiziert (vgl. ebd.). Was für Schauspielende bedeutet, dass sie nicht in ihrer Rolle aufgehen¹², denn sonst würden sie tatsächlich ein Ereignis überwältigen, und dann wäre es kein Schauspiel mehr.

Waldenfels kennt verschiedene Ausdrucksformen, in welchen die Körpersprache zum Ausdruck kommt. Der Körper wirkt im Ausdruck mit, wie die Stimme die durch die Sprache dem Gesagten oder die Hand durch die Schrift dem Geschriebenen Bedeutung verleiht. In der Sprache oder Schrift schwingt immer mehr Bedeutung mit, als das tatsächlich Gesprochene oder Geschriebene aussagt. Körpersprache in der Gebärde des Zeigens und auch im Blick dimensioniert den Raum. Als „genuine Körpersprache“ (ebd., S. 235) sind Dinge in ihr gegenwärtig, etwa wenn der Mensch selbst in Einrichtungsgegenständen oder Geschenken präsent ist, oder Kleidung etwas über ihn aussagt. In all diesen Ausdrucksformen ist keine Grammatik, keine Regelmäßigkeit vorhanden. Die Sprache des Körpers ist somit nicht auf die herkömmliche Sprachform übertragbar. Als eigenständige Sprachform, der *genuinen Körpersprache*, sprechen Dinge mit. An dieser Stelle wird die Bedeutung des Fremden deutlich. Der Körper tritt in Form eines „Körpergesprächs“ (ebd., S. 240) mit Anderen in Beziehung (vgl. ebd., S. 230 ff.) und formt im Gespräch selbst seinen Ausdruck.

Sind in diesem Kapitel ästhetische Aspekte aufgezeigt worden, so erläutert das nächste Kapitel welche performativen Züge der Leibphänomenologie zugesprochen werden können.

¹² Das Phänomen der Rolle wird in Kapitel I. 4.2.3. nochmals als Exkurs aufgegriffen.

I. 2.7. Performative Aspekte der Leiblichkeit

Die Möglichkeit der Gestaltungsformen, wie sie die ästhetische Erfahrung bereitstellt, verweist auf performative Momente. Der Begriff selbst ist auf die Sprachphilosophie John Langshaw Austins zurückzuführen, die er in der „Theorie der Sprechakte“ (1972) ausgearbeitet hat. Sprachliche Äußerungen, die in einem Sprechakt, der mit einer Handlung verbunden sind, haben in einem speziellen Kontext konstituiven Charakter (vgl. ebd., S. 8 f.). Sprechakte beschreiben nicht, sondern

„den Satz äußern heißt: es tun. (...) Das Schiff taufen *heißt* (unter passenden Umständen) die Worte ‚Ich taufe‘ usw. äußern. Wenn ich vor dem Standesbeamten oder am Altar sage ‚Ja‘, dann berichte ich nicht, daß ich die Ehe schließe; ich schließe sie. Wie sollen wir Sätze oder Äußerungen dieser Art nennen? Ich schlage als Namen ‚performativer Satz oder ‚performative Äußerung‘ vor.“ (Austin 1972, S. 27, Auszeichnung im Original).

Austins Begriff des Performativen, den er als solchen erst ins Leben ruft, basiert immer auf einem sprachlich vermitteltem und durch das Handeln in entsprechendem Umfeld sich konstituierendem Akt – einem Sprechakt.

Waldenfels greift das Performative bei Austin auf und bezeichnet es als „Ichrede“ oder „Ichsagen“ (Waldenfels 2000, S. 262) und stellt es der konstativen Aussage, dem „über das Ich reden“ (ebd.) gegenüber. Im Verweis auf das Ich der *Ichrede* steht stets das Leibliche im Mittelpunkt, als Ort von dem aus sich das Performative ereignet und sich der Situation nicht entziehen kann. Waldenfels äußert in Bezug auf Austin insofern Kritik, als der Ausgang des performativen Akts immer beim Subjekt selbst beginnt, so als wäre ein Ich in der Welt, das einen Leib hat und mit diesem agiert (vgl. ebd. S. 262 f.). Hier ist anzumerken, dass einerseits der Ausgang nicht beim Subjekt selbst zu suchen ist, denn es agiert auf einen Anspruch des Anderen hin (vgl. Kapitel I. 2.5.). Andererseits gibt es kein Ich ohne einen Leib. Ich *ist* Leib zugleich und *hat* einen Körper. Beide fallen zusammen als Leib-Körper. Waldenfels vermeidet jeglichen Dualismus der hier in einer „doppelten Entleiblichung“ (Waldenfels 2000, S. 264) entsteht. „Einerseits wird der Leib veräußert zum Körper, der in der Welt der Dinge versinkt, und andererseits wird das leibliche Ich zu einem reinen Ich emporgesteigert, das sich aus der Situation zurückzieht“ (ebd., S. 264). Das Performative verweist also auf einen wirklichkeitshervorbringenden Prozess, an dem das leiblich-sinnliche Ich gestalterisch im Anspruch des Fremden hier und jetzt sich selbst und die Umwelt hervorbringt. Es gibt eine Unzahl an Gestaltungsmöglichkeiten, die jedoch aufgrund der Leib-, Orts- und Zeitgebun-

denheit nicht beliebig sein können. Selbst der Raum an sich wird performativ durch Geste, Blick und Bewegung erst in seinen Dimensionen bestimmt. Das kontingente Moment zeigt sich daran, dass die Bedeutung, die im Gestaltungsprozess entsteht, auch anders sein könnte. Beides, sowohl die Möglichkeiten der Hervorbringung als auch die Bedeutung verweisen auf einen Überschuss hin. Es ist immer mehr da, als verwirklicht werden kann. Das Gestaltungsmoment verleiht dem Performativen stets ästhetischen Charakter.

Welche Konsequenzen dem leibphänomenologischen Verständnis nach in Bezug auf die vorliegende Masterarbeit gezogen werden können wird nun in einem Zwischenfazit zum Ausdruck gebracht.

I. 2.8. Leibphänomenologische Konsequenzen – ein Zwischenfazit

Eine wesentliche Grundannahme geht davon aus, dass es eine Lebenswelt gibt, die sich wie ein allumspannendes Netz über Ort, Zeit, Individuen und Dinge legt. Diese eine Lebenswelt vereint einzelne konkrete Lebenswelten wie etwas den Schulverband von Schüler_innen, die Welt der Wissenschaft oder auch kulturspezifische Welten. Der Mensch, als leiblich-sinnliches Wesen, findet diese Lebenswelt nicht fertig vor, sondern gestaltet sie, indem er mit Anderen und den Dingen an dieser Welt Anteil nimmt und im Interagieren mit ihnen, die Welt als solche erst hervorbringt. Konkreter Sinn haftet der Lebenswelt nicht an, sie erlangt erst Bedeutung im Entstehen. Das bedeutet, die schulische Lebenswelt von Schüler_innen wird durch alle daran Partizipierenden per se erst erschaffen. Die Bedeutung, welche die schulische Lebenswelt mitsamt ihren Phänomenen erhält, kann nur (körper-) sprachlich kundgetan werden, da der Mensch an seinen Leib-Körper sowohl im Ausdruck, als auch als Rezipient gebunden ist. Dahingehend ist es wesentlich, Schüler_innen selbst erzählen und darstellen zu lassen, wie sie konkret das Phänomen der Schwelle im Schulalltag fassen und zum Ausdruck bringen können. Durch das Gestaltungsmoment des Ausdrucks ist dem Leib eine ästhetische Komponente immanent. Der Leib-Körper, als Ausdrucksmedium ist fungierender Leib und fällt mit dem Körper zusammen – das impliziert eine Seinsweise, die einen Dualismus verneint. Der Leib ist auf keinen Geist angewiesen, der ihn dirigiert, er ist auf sich selbst bezogen. Seine Grenzen manifestieren sich insofern, als er aufgrund der Orts- und Zeitgebundenheit und der sich dadurch ergebenden Perspektivität, Dinge, sich selbst als Leib und auch den Leib Anderer nie ganz erfassen kann. Der Leib ist auf sich selbst bezogen, aber dennoch lebt er gleichermaßen im Selbstentzug. Dieser wird im Blick in den Spiegel deutlich. Der Leib verdoppelt sich hierbei und wird vom Anderen, vom Spiegelbild her

erfahren. Er tritt mit dem Anderen in Kontakt, wobei sich beide, das Ich und der Andere, gegeneinander verschieben, aber sich nicht zusammen fallen. Vielmehr ist es als Geflecht beschreibbar. Eine Schwelle trennt und verbindet beide. Gleiches geschieht mit dem Blick, der sich mit Anderen trifft und so nicht mehr alleine dem Individuum selbst gehört. Das betrifft auch meinen Blick als Beobachterin. Selbst wenn ich am Geschehen nicht aktiv teilnehme, bin ich doch durch meine Leiblichkeit stets mit und in den Anderen, die mit mir im Raum sind. Die Beobachtungssituation selbst konstituiert sich durch alle daran Teilnehmenden, wobei im Modus des Differenzierens, das die konkrete Wahrnehmung bestimmt, Dinge hervortreten, die interessieren. Um etwas wahrnehmen zu können, muss es erst in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangen. Aufmerksamkeit gleicht einem Ereignis das Gewohntes unterbricht – eine Betroffenheit, die anrührt. Aufmerksamkeit und Wahrnehmung fallen nicht zusammen, treten aber gemeinsam auf. Aufmerksamkeit fordert eine Antwort, die nicht bloß sprachlich, sondern auch gestisch oder mimisch erfolgen kann. Die Antwort, hier als Response, folgt demnach immer einem Anspruch der schon im Raum steht und vom Fremden her kommt. Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Response koinzidieren einerseits, aber andererseits koinzidieren sie nicht – sie werden durch eine Schwelle verbunden und gleichzeitig auch durch sie getrennt. Diese Ereignis-Schwelle ist präreflexiv, kann durch Erfahrungen, die im Ereignis-Response Prozess entstehen reflektiert, jedoch durch ihre zeitliche Vorgänglichkeit nie eingeholt werden. Leiblich-sinnliche Erfahrung gestaltet sich im Agieren mit Dingen und Anderen – mit Welt. Darüber hinaus tritt im Prozess des Handelns das Individuum und die sowohl dem Handeln, als auch dem Individuum selbst beigemessene Bedeutung erst in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Anderen hervor. Das Ereignis als Ursprung hält also immer mehr Gestaltungsmöglichkeiten offen, als schlussendlich verwirklicht werden. Wirklichkeit wird demnach erst im Tun selbst hervorgebracht. Dieser nie zu einem finalen Ende kommende Gestaltungsprozess zeigt performative sowie ästhetische Aspekte, da einerseits das Wirklichkeit-konstituierende Moment und andererseits das Moment der offenen Gestaltungsmöglichkeiten den Prozess bedingen. Es ist ein Prozess der an Ereignis, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung gebunden ist, die ihrerseits an die Schwelle als Instanz ihrer Verbindung und Trennung angewiesen sind.

I. 3. Die Schwelle – begriffliche Eingrenzung

Die Schwelle kann als Metapher für einen Übergang oder das Übertreten einer Grenze gedacht werden. Bernhard Waldenfels beschreibt sie als Raum des Innehaltens. Als Instanz die zwischen zwei Welten vermittelt, diese verbindet, wenngleich sie diese nicht in eins zusammenführen kann.

„Wer auf der Schwelle verweilt, befindet sich weder diesseits noch jenseits. Auf gewisse Weise verweilen wir immer, wenn wir eine Schwelle überqueren; denn eine Schwelle bedeutet mehr als das Zwischenstück einer Wegstrecke. Sie hält die Bewegung auf; diese setzt sich nicht kontinuierlich über die Schwelle hinweg fort, weil diesseits und jenseits nicht dieselben Gesetze gelten. Den Zustand, den wir erreichen, wenn wir die Schwelle überqueren, ist weder ein Ziel, das wir vorwegnehmen können, noch eine Kausalwirkung, die sich vorausberechnen läßt.“ (Waldenfels 2002, S. 274)

Die Schwelle ist für Waldenfels bruchhaft, da sie diesseits und jenseits aufgrund unterschiedlicher Gesetzmäßigkeiten nicht vereint, bloß verbindet. Sie ist ein Zwischenraum, aus dem Subjekte, wenn sie diesen verlassen, verändert heraustreten, ohne das Ziel vorher schon festgemacht zu haben. So besitzt die Schwelle die Kraft der Transformation¹³ und der Emergenz¹⁴ gleichermaßen. Nach Erika Fischer-Lichte (2006) hat die Schwelle Prozesscharakter und kennzeichnet, wie auch bei Waldenfels, einen Übergang, den Fischer-Lichte aber in Anlehnung an die ethnologische Perspektive Van Genneps und seine Konzeption des Übergangsrituals, das Turner später aufgreift und als *liminale Phase* bezeichnet, festmacht (vgl. ebd., S. 8). Turner bezieht sich hier auf das lateinische Wort *limen*, das er mit „threshold“ (Turner 2008, S. 94) übersetzt, was dem deutschen Wort der Schwelle oder Hürde entspricht (vgl. Das große Oxford Wörterbuch 2009, S. 669). „The attributes of liminality or liminal *personae* (‘threshold people’) are necessarily ambiguous, since the condition and these persons elude or slip through the network of classifications that normally locate states or

¹³ Transformation geht auf das lateinische Verb *transformare* zurück und bedeutet umformen oder verwandeln. Bezugnehmend auf diese Masterarbeit wird Transformation in Zusammenhang mit einer grundlegenden Veränderung von Sichtweisen des Subjekts, die neue Erkenntnisse von Zusammenhängen jeglicher Art ermöglicht. Das Thema Transformation wird in Kapitel I. 4 in Verbindung mit Elementen des Theaters nochmals aufgegriffen.

¹⁴ Emergent werden jene Phänomene bezeichnet die selbstreferenziell sind. Das bedeutet, sie sind auf sich selbst bezogen und können über den Rahmen hinaus, in dem sie auftreten nicht weiter bestehen. Nach Erika Fischer-Lichte (2013) wird der Begriff verwendet, „um das plötzliche Auftauchen von etwas zu bezeichnen, das vorher nicht gegeben war und aus den Elementen des Systems in dem es auftaucht auch nicht abzuleiten ist“ (ebd., S. 75). Emergente Phänomene sind mehr als die Summe ihrer einzelnen Teile.

positions in cultural space. Liminal entities are neither here, nor there; they are betwixt and between the positions assigned and arrayed by law, custom, convention, and ceremonial“ (Turner 2008, S. 95 Auszeichnung im Original). Demnach stellt *limen* eine Übergangsphase dar, in welcher das Subjekt in einem Zustand schwebender, nicht eindeutig festzumachender Zugehörigkeit verharret. Es ist weder hier noch dort, wie Turner schreibt. Vielmehr verharret das Subjekt in einem scheinbar ortlosen Zwischenraum. „Die Veränderungen, zu denen die Schwellenphase führt, betreffen nach Turner in der Regel den gesellschaftlichen Status derer, die sich dem Ritual unterziehen, sowie die gesamte Gesellschaft“ (Fischer-Lichte 2004, S. 140). Hier markiert Fischer-Lichte den Zusammenhang von Subjekt und sozialem Umfeld und weist auf die Transformation als Produkt der liminalen Phase hin, die sich in Interaktion von Subjekt und Anderen konstituiert und auf beide zurückwirkt. In Anlehnung an Van Gennep, gliedert sich der Übergang in drei Phasen (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 139; Turner 2008, S. 94). „Trennungsriten kennzeichnen die Ablösungsphase, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten die Zwischenphase (die Schwellen- bzw. Umwandlungsphase) und Angliederungsriten die Integrationsphase“ (Van Gennep 2005, S. 21). Der Übertritt von einer Phase in eine andere verläuft fließend. Es lassen sich keine festen Grenzen ausmachen. Wirkmächtig ist der Schritt aus der liminalen Phase heraus, jedoch wird die Wahl der Entscheidung in Bezug auf den zukünftigen Fortgang menschlichen Handelns und Seins während der Schwellenphase noch offen gelassen.

„Während der Schwellenphase befindet sich das rituelle Subjekt genau zwischen alter und neuer Position, d. h. in einem Stadium, das weder Merkmale des vergangenen noch des künftigen Zustands aufweist. Diese Unbestimmtheit ist es, die verstörende Erfahrungen des Weder-Noch und der Emergenz ermöglicht: Alte Bindungen sind aufgelöst, neue jedoch noch nicht geschaffen, sondern erst im Werden bzw. im Erscheinen begriffen.“ (Fischer-Lichte 2006, S. 8)

Eine Bodenlosigkeit kennzeichnet diesen Schwebezustand, doch „[i]m Tausch gegen die Sicherheiten des Alltags erhält man die Aussicht auf Transformationen aller Art“ (Fischer-Lichte 2006, S. 8f.). Überschreitet das Subjekt die Grenze hin zu Neuem, nimmt es „das Risiko gesteigerter Kontingenz“ (ebd., S. 9) an und es wird „mit weitreichenden Wirkungsversprechen belohnt“ (ebd.). Die Unbestimmtheit der Schwellenphase birgt jedoch auch das Risiko in sich, mit dem Überschreiten der Grenze, eine Handlung zu begehen die negative Konsequenzen mit sich ziehen kann (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 357). „Wer immer eine Grenze errichtet, wird sie hüten und überwachen, bestimmte Regeln und Gesetze für eine

mögliche – ausnahmsweise – Überschreitung der Grenze erlassen und jeden Versuch, sie unerlaubt zu überqueren, zu ahnden suchen“ (ebd., S. 357). An dieser Stelle macht Fischer-Lichte eine Differenz der Begriffe Grenze und Schwelle auf, die sie aber nicht im „Hinblick auf die Gefahren einer Überschreitung“ (ebd.) bestimmt, sondern an deren Bedeutung festmacht. Der Grenze spricht sie trennenden Charakter zu, da sich der Übertritt an einem bestimmten Punkt vollzieht, der vorerst ein Ende markiert – dessen Überschreiten somit explizit zu erkennen ist. Hingegen verläuft der Übergang der Schwelle fließend, sie zeigt sich als „Zwischenraum“ (ebd., S. 358). Der Übertritt der Grenze vollzieht sich an einer „Scheidelinie“ (ebd.). „Während die Grenze eine klare Trennung vornimmt, stellt die Schwelle einen Ort der Ermöglichung, Ermächtigung, Verwandlung dar“ (ebd.). Es liegt an der individuellen Wahrnehmung, was nun als Grenze oder Schwelle ausgemacht wird, denn „Grenzen [werden] oft erst im Akt der Übertretung – also indem sie als Schwelle genutzt werden – überhaupt als Grenzen erfahren“ (ebd.).

Um nun den Begriff der Schwelle für diese Arbeit zu präzisieren, wird erstens auf ihre dreigliedrige Prozesshaftigkeit, deren Übergänge fließend verlaufen, verwiesen. Wenn hier von der Schwelle die Rede ist, ist bereits der gesamte Prozess mitgedacht. Zweitens wird die Schwelle in dieser Arbeit als Zwischenraum verstanden, der einen offenen Rahmen für zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten bereitstellt. Ob die Schwelle, drittens, an sich als trennende Grenze oder fließender Übergang erfahren wird, kann nur subjektiv wahrgenommen werden. Wesentlich ist jedoch viertens, dass es die Schwelle stets mit dem Fremden zu tun hat. Sie verbindet Gestalten unterschiedlicher Art, aber führt sie nicht deckungsgleich zusammen. Abschließend und fünftens ist der Schwelle ein transformierendes Moment implizit. Lässt sich das Individuum notwendig auf Neues ein, da es vom Fremden schon affiziert worden ist, hat es bereits latente oder manifeste leiblich-sinnliche Erfahrungen gemacht und geht daher transformiert aus der Schwellensituation heraus. Mit Hilfe von theaterpädagogischen Mitteln, sollen diese zum Teil latenten und immanenten Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden können. An welchen Stellen Chancen theaterpädagogischen Arbeitens sichtbar werden und wo sich Grenzen in Bezug zu dieser Masterarbeit abzeichnen, wird im nächsten Kapitel zum Thema gemacht.

I. 4. Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik

Bevor der Möglichkeitsrahmen der Theaterpädagogik und darüber hinaus auch ihre Grenzen diskutiert werden, ist es notwendig den Gegenstand an sich in seiner besonderen Ausprägung schon der Semantik des Wortes wegen darzustellen. Es ist ebenso angebracht, das unter Inszenierung, Aufführung und Ereignis Verstandene zu erläutern – wenngleich diese Termini nur analytisch getrennt dargestellt werden, jedoch in der Praxis stets ineinander verwoben wirkmächtig sind. Inwiefern und ob Kunst und Wissenschaft trotz ihres unterschiedlichen Verständnisses in Bezug auf ihre Forschungslogik zusammengeführt werden können, ist eine wesentliche Frage, um Schwellen sowie leiblich-sinnliche Erfahrungen, die für die vorliegende Forschung mit theaterpädagogische Mitteln dargestellt werden sollen, auch der (bildungs-) wissenschaftlichen Forschung zugänglich zu machen.

Im folgenden Kapitel wird der Begriff Theaterpädagogik erläutert (vgl. Kapitel I. 4.1.) und daran anschließend werden die für den weiteren Verlauf der Masterarbeit relevanten Termini, Inszenierung, Aufführung und Wahrnehmung erläutert (Kapitel I. 4.2.). Da (theatrale) Kunst und Wissenschaft einer unterschiedlichen Forschungslogik folgen, wird dieses Spannungsverhältnis in Bezug zu der hier vorliegenden Arbeit diskutiert (vgl. Kapitel I. 4.3.). Was Theaterpädagogik leisten kann und wo ihre Grenzen gezogen werden müssen, zeigt das folgende Kapitel auf (vgl. Kapitel I. 4.4.). Abschließend fasst ein Resümee die wichtigsten Erkenntnisse des theoretischen Teils thesenartig zusammen (vgl. Kapitel I. 5.).

I. 4.1. Theaterpädagogik – eine Gegenstandsbestimmung

Theaterpädagogik als wissenschaftliche Disziplin etablierte sich Mitte des 20. Jahrhunderts und zog in den 1970er Jahren in Universitäten und Hochschulen des deutschen Sprachraums, federführend unter dem Theaterwissenschaftler und Pädagogen Hans-Wolfgang Nickel, als eigenes Fach ein (vgl. Hentschel/Ritter 2003, S. 9). Obwohl Praktiken des Theaters für Theaterpädagogik fruchtbar gemacht werden, geht es nicht darum, Theater in der Pädagogik nachzustellen. Weder soll Theater in Pädagogik aufgehen, noch als „Bindestrich-Pädagogik“¹⁵ (Hentschel 2003, S. 60) eine Ausdifferenzierung des Pädagogischen angestrebt

¹⁵ Hentschel thematisiert hier, auf Dietrich Benner verweisend, „eine zunehmende Ausdifferenzierung in Einzeldisziplinen“ (Hentschel 2003, S. 61) deren Vielfalt dann im Begriff „Erziehungswissenschaften“ (ebd.) Ausdruck findet, darüber hinaus das Pädagogische in Form von „Bindestrich-Pädagogiken“ (ebd., S. 60) bloß als „Anhängsel einer gerade aktuellen modischen Spezialisierung“ (ebd.) verhandelt wird. Die Problematik der Pluralisierung und Ausdifferenzierung weist einerseits auf die notwendige

werden, sondern beide stehen in einem, für die Konstitution des Faches wichtigem Spannungsverhältnis (vgl. Hentschel/Ritter 2003, S. 10 ff., Hentschel 2003, S. 60 f.). Es ist bekannt, dass es nicht die *eine* Pädagogik und auch nicht das *eine* Verständnis von Theater gibt. Daher konstituiert sich Theaterpädagogik im Spannungsfeld beider Disziplinen nicht als *die* Theaterpädagogik schlechthin. Vielmehr orientiert sich der Begriff danach, wo in Theorie und Praxis der Schwerpunkt gesetzt wird (vgl. Falkenhahn 2013, S. 14). Theaterpädagogik ist im schulischen und außerschulischen institutionellen Bereich, in Feldern der Sozialarbeit sowie im Freizeitbereich präsent. Sie findet ihren Ort in Theatern (vgl. u. A. Richter 1993, S. 20), in der Erwachsenenbildung (vgl. u. A. Wrentschur 2012) und im psychosozialen Bereich (vgl. u. A. Weintz 1989). Auch innerhalb dieser Bereiche ist nicht von *der* Theaterpädagogik zu sprechen, denn selbst hier gibt es verschiedene Ansätze, die zur Anwendung kommen und nach Schwerpunktsetzung differieren. Verschiedene Formen im pädagogischen Kontext wie beispielsweise Dramapädagogik nach Dorothy Heathcote (vgl. u. A. Siebert 2011), Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal (vgl. u. A. Boal 1979) oder Jeux Dramatiques nach Heidi Frei (vgl. u. A. Bidlo 2006) sind nur genannt, denn auf sie differenziert einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Mit einer Begriffsbestimmung von Theaterpädagogik hat sich Magdalena Falkenhahn (2013) in ihrer Diplomarbeit auseinandergesetzt. Sie kommt zu dem Schluss, dass Theaterpädagogik, ob der Mannigfaltigkeit an Ansätzen und Ausprägungen, per definitionem nicht zu fassen ist. Der kleinste gemeinsame Nenner kann in der Orientierung am Subjekt und im Bestreben „bildende Wirkung auf Menschen auszuüben“ (Siebert 2011, S. 13) gefunden werden. Was unter bildender Wirkung konkret verstanden wird bleibt offen. Um Gestaltungsmöglichkeiten nicht einzuschränken, ist es nach Falkenhahn in der theaterpädagogischen Arbeit wesentlich, nach klaren Regeln zu arbeiten, sodass in einem bereitgestellten Rahmen ein möglichst großer Freiraum zum Entfalten geboten werden kann. Die praktische Arbeit findet unter steter Reflexion in einer sozialen Gemeinschaft aller Teilnehmenden statt. Ein wesentlicher Aspekt der theaterpädagogischen Arbeit ist die besondere Herangehensweise an theaterpädagogische Projekte (vgl. ebd., S. 99 ff.). Dabei geht es „nicht um Anspruchskriterien einer professionellen Rollengestaltung (...), sondern vielmehr um die Stimmigkeit der gewählten Form sowie des Körperausdrucks“ (ebd., S. 102). Bildende Wirkungen sind bei Kristin Westphal an Ereignisse gekoppelt (vgl. Westphal 2004), die im genannten Spannungsfeld von Theater und

Spannung zwischen den Wissenschaften Theater und Pädagogik hin, andererseits ist die Theaterpädagogik als solche zu einer theoretischen Legitimation aufgefordert (vgl. ebd.).

Pädagogik an Kunst geknüpft sind und ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Aus phänomenologischer Perspektive rühren solche Erfahrungen vom Fremden her. Waldenfels gibt dem Theater den Charakter des Unbekannten indem er vom „Schauplatz des Fremden“ (Waldenfels 2010, S. 241) spricht. In einem geschützten Rahmen, wie es theaterpädagogisches Arbeiten verlangt, haben die teilnehmenden Subjekte Gestaltungsfreiraum, in jegliche Rollen zu schlüpfen, Situationen auszuprobieren (vgl. Klepacki 2013, S. 301) oder auch nachzustellen und sich dabei ergriffen, mitgerissen, verstört, betroffen oder auch verletzt zu fühlen. Sie spielen. Womöglich auch ihre eigene Lebensrolle.

Westphal (2004) sieht das Agieren im Gestaltungsprozess auf die Leiblichkeit bezogen – es ist der Körper, durch den sich das Subjekt ausdrückt. Im wirklichkeitserzeugenden Handlungsvollzug tritt das Verständnis von Bildung als „Überlieferung und Fortschreibung von kulturellen Traditionen und Mustern“ (Westphal 2004, S. 16) zurück, zugunsten einer Auffassung die sich verstärkt am Subjekt selbst ausrichtet. Das Subjekt versteht sich als „Rezipient und Produzent von Formgebungen und Sinnstiftungen“ (ebd.) wobei jegliches Handeln auf das Subjekt selbst zurückwirkt (vgl. ebd.). Theaterpädagogik zielt verstärkt auf die „Erfahrungswirklichkeiten“ (ebd.) der am theaterpädagogischen Spiel Teilnehmenden (vgl. ebd.) ab, sowie auf die Reflexion sinnlich-leiblichen Erfahrungen im performativen Prozess offener Gestaltungsmöglichkeiten. „Wenn die theatrale Gestaltung nicht die Aufforderung zur Abbildung eines vorgegebenen Gegenstandes, sondern die Aufforderung zu eigenem Entwerfen, Experimentieren und Reflektieren bedeutet, so kann – um es mit einem Topos zu sprechen – die Welt zur Bühne werden“ (ebd, S. 40).

Wer innerhalb dieser produktiven Verbindung von Theater und Pädagogik theaterpädagogisch tätig ist,

„(...) ist in gewisser Weise ein Abenteurer, ein Grenzgänger zwischen Wissenschaft, Kunst und einer spielerischen Praxis. Die Auseinandersetzung führt ihn an die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit dessen Verhältnis er in jeder Aufführung aufs Spiel setzt.“ (Westphal 2004, S. 15)

Die Figur des Abenteurers erinnert an den Drang etwas Neues zu entdecken, sie befinden sich immer in einem Zwischen, denn sie verlässt vertrautes Gebiet indem sie vom Fremden schon gefangen ist. Sie agiert zwischen der Möglichkeit dessen, was sein kann, noch nicht ist und denkbar wäre, indem sie die Wirklichkeit *aufs Spiel setzt*. Sie inszeniert sich und ihr Umfeld ständig neu. Sie ist Gestaltende und Teilnehmende am Prozess der Inszenierung und Aufführung.

I. 4.2. Das Schau-spiel: Inszenierung, Aufführung, Wahrnehmung

Theaterpädagogik ist einerseits dem Anspruch Theaterschaffenden geschuldet, auf künstlerisch kreative, prozesshafte Tätigkeiten und auf den Ausdruck dessen, was gesagt werden möchte, folglich auf das *Wie* des Ausdrucks, angewiesen. Andererseits muss sie auch pädagogischen Ansprüchen genügen, welche die Entwicklung des Subjekts (vgl. Westphal 2004, S. 15 f.) im Blick haben. Theaterpädagogik, so wie sie hier in dieser Arbeit verstanden wird, soll als Methode, dem ursprünglichem Sinn des Wortes gemäß, als Weg verstanden werden, um Schwellen und leiblich-sinnliche Erfahrungen darstellen und wahrnehmen zu können. Aufführungen folgen meist einer Inszenierung, werden als wahrgenommenes Ereignis beschrieben und ermöglichen Erfahrungen (vgl. Kapitel I. 4.2.2.), welche möglicherweise durch Reflexion beschrieben und dadurch in weiterer Folge der Forschung zugänglich gemacht werden können.

Vor diesem Hintergrund ist es dienlich, zunächst zu erläutern was unter Inszenierung (vgl. Kapitel I. 4.2.1.) und Aufführung (vgl. Kapitel I. 4.2.2.) zu verstehen ist und wie aus der Perspektive des Theaters, ergänzend zu den Ausführungen der phänomenologischen Betrachtung (vgl. Kapitel I. 2.3.) der Begriff Wahrnehmung beschrieben wird (vgl. Kapitel I. 4.2.4). Bevor Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik diskutiert werden (vgl. Kapitel I. 5), eröffnet ein kleiner Exkurs Einsichten in die mehrfache Bedeutung des Phänomens der Maske und mögliche Aussichten für diese Forschungsarbeit (vgl. Kapitel I. 4.2.3.).

I. 4.2.1. Inszenierung

Inszeniert wird, so Josef Früchtl und Jörg Zimmermann, nahezu jeder Bereich menschlicher Handlungspraxis. Inszenierung als Begriff wurde Anfang des 19. Jahrhunderts geprägt und ursprünglich dem Theater zugeordnet. Er scheint als sogenannter ‚umbrella-term‘ für den Bereich der Kunst, Wissenschaft, Populärkultur „schlicht zur Alltagsphäre“ (Früchtl/Zimmermann 2001, S. 9) gehörend, zu gelten (vgl. ebd., S. 9) – „nahezu überall drängt sich der Faktor ‚Inszenierung‘ auf“ (ebd.). Dass hier, in der vorliegenden Arbeit, der Begriff nicht in seiner multifunktionellen Dimension erörtert wird, scheint naheliegend. Vielmehr wird Inszenierung als Begriff der (Theater-) Kunst zugehörig, und unter phänomenologischem Blick, als leiblich-sinnlicher Prozess verstanden.

Um von Inszenierung sprechen zu können, ist es notwendig auf Rahmenbedingungen hinzuweisen, die gegeben sein müssen. Eine Inszenierung „vollzieht sich (...) in einem abgegrenzten Raum, mit Absicht, ist für ein Publikum bestimmt und auf Auffälligkeit oder Wirkung bedacht“ (ebd., S. 21). Wobei an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden muss, dass sie zwar für ein Publikum bestimmt ist, die Wirkung aber (hier als leiblich-sinnliche bedeutungsgeladene Erfahrung verstanden), dem gemeinsamen Interagieren von Publikum und Schauspielenden während der Aufführung entspringt. Daher können sich während der Aufführung auch Ereignisse einstellen, die keineswegs beabsichtigt waren. Das bedeutet, Inszenierungen in diesem Sinne, heben sich von Alltagshandlungen, vom „natürlichen Gang der Dinge“ (Seel 2001, S. 52) ab. Sie wollen etwas in Erscheinung bringen lassen, das an bestimmte Eigenschaften gebunden ist, die das Alltagsgeschehen in besonderer Art übersteigen. Auf der Bühne ist die Inszenierung an einen bestimmten Raum und einen definierten Zeitrahmen gebunden (vgl. ebd.). Obwohl Inszenierungen ein absichtsvolles Vorhaben darstellen, sind sie stets kontingent, denn sie hätten immer auch „*anders* präsentiert werden können [oder] *sich anders* präsentieren können“ (ebd.). Den Sinn von Inszenierungen sieht Seel im Wunsch des Menschen die „Gegenwart erleben [zu] wollen“ (ebd., S. 53). Gegenwart wird her- und herausgestellt, es geschieht im Hier und im Jetzt und gegenwärtig sein bedeutet nie zur Gänze erfassbar sein (vgl. ebd., S. 53). Inszenierungen haben die Absicht etwas in Erscheinung bringen lassen zu wollen – „ein Bühnenereignis, das sich jeweils hier und jetzt vollzieht“ (ebd., S. 50, Auszeichnung im Original) und in Form einer Aufführung wirkmächtig wird. Somit folgt die Aufführung der Inszenierung, die begrifflich voneinander so zu unterscheiden sind, dass „unter dem Begriff der Inszenierung alle Strategien gefasst werden (...) [und] unter dem Begriff der Aufführung alles, was in ihrem Verlauf in Erscheinung tritt – also das Gesamte der Wechselwirkungen von Handlungen und Verhalten zwischen allen Beteiligten“ (Fischer-Lichte 2013, S. 55 f.).

I. 4.2.2. Aufführung

Das Maßgebliche an der Aufführung liegt in der Auffassung des Verhältnisses von Akteur_innen und Publikum. Das Publikum ist am Theaterspiel beteiligt, da in leiblich-sinnlicher Interaktion von Zuschauenden und Schauspielenden das Stück und seine Bedeutung erst entsteht (vgl. Fischer-Lichte 2013, S. 19 ff.; Westphal 2007, S. 49). Dieses Verhältnis ist an die Leiblichkeit, genauer gesagt an ihre „leibliche Ko-präsenz“ (Fischer-

Lichte 2013, S. 54) gebunden. „Die Aktivität des Zuschauers [ist] ein leiblicher Vorgang. Dieser Prozess wird durch die Teilnahme an der Aufführung in Gang gesetzt, und zwar durch die Wahrnehmung, die nicht nur Auge und Ohr vollziehen, sondern durch das ‚Körpergefühl‘ der ganze Leib synästhetisch vollzieht“ (ebd. S. 20). An dieser Stelle lässt sich die Figur von *Pathos* und *Response*, wie sie Waldenfels erläutert (vgl. Kapitel I. 2.5.), erkennen. Die Aufführung als Ereignis hebt sich vom gewohnten Geschehen ab, das Fremde überwältigt die Teilnehmenden unerwartet und trifft den Leib als Ganzes. Mit der Antwort, der *Response*, gestalten Schauspieler_innen und Publikum die Aufführung und sich selbst in ihrem Verhältnis zur Situation. Waldenfels bezeichnet die Aufführung als „Aufmerksamkeitskunst“ (Waldenfels 2010, S. 244), die am laufenden Band Überraschungen bereithält, die über das bloß Gesehene hinausgehen – ein Schwellenereignis besonderer Art.

„Das Fremde tritt auf, wenn der Vorhang aufgeht, aber es ist schon vorher gegenwärtig als das erwartete Unerwartete, das kommt – oder eben nicht kommt, das sich jedenfalls nur umrißhaft antizipieren läßt.“ (Waldenfels 2010, S. 243).

Selbst in der Erwartung auf die Aufführung zeichnet sich schon ein ereignishaftes Geschehen ab – eine Spannung, die den Leib affiziert, bevor noch das Stück begonnen hat. Das betrifft vor allem theaterpädagogische Formen, die, so Westphal, ihrem Verständnis nach den Fokus auf den gesamten Prozess des Geschehens lenken und dadurch Inszenierungen ermöglichen, die kreatives Gestalten in den Vordergrund rücken (vgl. Westphal 2007, S. 49; 2004, S. 15). Dabei gerät „die Erfahrungswirklichkeit der am Geschehen Beteiligten“ (Westphal 2007, S. 50) in den Blick. Es interessieren leiblich-sinnliche Erfahrungen, die sich im Akt der Aufführung entwickeln. Das, in der Aufführung selbst Hervorgebrachte, ist kein Als-ob-Geschehen, sondern hat performativen Charakter (vgl. Fischer-Lichte 2013, S. 21 ff.). Hiermit ist gesagt, dass eine Situation nicht bloß gespielt wird, als ob es im Moment der Darstellung so sei – nein – vielmehr wird in diesem Akt Wirklichkeit hergestellt, jene Wirklichkeit, die für die Dauer der Aufführung Gültigkeit hat. Aufführungen in Form eines Theaterspiels sind somit „als selbstreferenziell und wirklichkeitskonstituierend zu begreifen: Sie tun das, worauf sie verweisen, und konstituieren auf diese Weise eine spezifische soziale (...) und ästhetische Wirklichkeit“ (ebd., S. 45). Damit drückt Fischer-Lichte aus, dass selbst wenn eine Aufführung wiederholt wird, immer eine andere Wirklichkeit dargestellt wird, da sie durch ihre selbstreferenzielle Gestalt stets nur einmalig existiert. Das macht Aufführungen flüchtig und „nach ihrem Ende unwiederbringlich verloren“ (ebd., S. 58).

Die Aufführung ist nicht das Ergebnis der Inszenierung, sondern ein kontingenter Prozess, sie „wird in ihm und mit ihm vollzogen. Es gibt sie nur als und im Prozess der Aufführung; es gibt sie nur als Ereignis“ (ebd., S. 67).

I. 4.2.3. Gesicht – Maske – Person: Ein kleiner Exkurs

Zur Rolle von Schauspielenden spricht Helmuth Plessner in seiner Schrift „Zur Anthropologie des Schauspielers“ die er 1948 verfasste (vgl. Plessner 1982). Im Schauspiel wird eine Rolle bloß *verkörpert*, indem Schauspieler_innen als Personen mit der Maske agieren. Auch hier ist die Figur des Verdoppelns, die Waldenfels zentral anspricht, erkennbar. Nämlich insofern, als Schauspielende sich in eigener und fremder Existenz als verdoppelte Empfindung treffen. „Wir alle sind also Akteure und Zuschauer“ (Plessner 1983, S. 311) zugleich. Den Begriff der Maske ordnet Waldenfels dem Gesicht zu, das in seiner sinnlichen Dimension jenen Teil des Körpers betrifft, der sich frontal dem Anderen zu- oder abwendet. Die Maske fungiert für ihn als Rolle, die das Individuum verkörpert. Das Gesicht steht, der griechischen Herkunft nach, für *das Entgegenblickende* von dem sich das lateinische Wort *persona* weiterentwickelte (vgl. Waldenfels 2000, S. 391). Interessant an dieser Stelle scheint, dass nicht nur Schauspielende die Maske der Rolle tragen, auch begleitet sie den Menschen stets als Gesicht, in Form des Entgegenblickenden. Sie ist ein Teil des Körpers, der nur in der Selbstverdoppelung im Spiegel zu sehen ist und dem Individuum nur als Fremderfahrung zugänglich.

Der Leib-Körper fungiert als „Ur-Kleid“ (Plessner 1982, S. 311), den der Mensch in seiner Rolle, die auch die Funktion der Maske trägt, symbolisiert (vgl. ebd.). „„Persona“ heißt Maske“ (ebd.) sagt Plessner. „Was durch die Maske verdeckt wird und sich zugleich mittels der Maske manifestiert nehmen wir zum Ausgangspunkt“ (ebd.). Die Person als Maske ihrer selbst drückt sich als mögliche Figur durch den Leib-Körper aus, indem sie eine Rolle (vermeintlich) spielt. Früchtl und Zimmermann sprechen, in Bezug auf Friedrich Nietzsche, der Rolle, die gleichzeitig als Maske fungiert, die Funktion des „Schutzmechanismus“ (Früchtl/Zimmermann 2001, S.11) zu. Hinter der Maske ist nicht „das Echte“ (ebd.) zu finden, das Echte „*ist* die Maske (...), nur in der Maske ist der Mensch ganz echt“ (ebd., Auszeichnung im Original), heißt es dort. In Anbetracht jener Überlegungen zur Maske, die sie auch als *Entgegenblickende*, das Gesicht, verstehen, ist es zunächst naheliegend, dass sie ein leiblich-sinnliches Ausdrucksmittel des Menschen darstellt. Interessant ist jedoch jene Überlegung, die etwa Nietzsche in Erwägung gezogen hat: der Mensch scheint vermeintlich

in der Maske eine Rolle zu spielen, aber er kann sich nicht zur Gänze hinter oder mittels der Maske verstecken. Im Akt des Versteckens zeigt er sich gleichzeitig.

Die Überlegungen zum Phänomen der Maske scheinen aus dem Grund nicht uninteressant zu sein, da im theaterpädagogischen Setting das Subjekt im Fokus der Betrachtung steht. Vor allem jener Versuch, die Maske in einer ihrer Bedeutungen als Gesicht zu lesen, stellt sich als fruchtbar für meine Forschungsarbeit dar. Denn was Schüler_innen in der Aufführung zeigen, ist eine Figur in der Maske, die eine Rolle spielt, aber was sie dabei herauskehren, ist nach Nietzsche ihre eigene Gestalt, die sich hinter der Maske zu verstecken glaubt.

I. 4.2.4. Wahrnehmung – eine Ergänzung

Da die Aufführung an sich als performatives prozesshaftes Geschehen angesehen wird, stellt sich in Bezug auf das Wahrnehmen die Frage, „ob der betreffende Prozess überhaupt als ein performativer wahrgenommen wird oder nicht“ (Fischer-Lichte 2013, S. 101). Wobei die Wahrnehmung selbst einen performativen und auch kontingenten Prozess darstellt (vgl. ebd., S. 101 f.). Wahrnehmung, in Anlehnung an Waldenfels, konstituiert sich als ein leiblich-sinnlicher Prozess, der aus der Wechselwirkung zwischen allen an der Aufführung Beteiligten hervorgebracht wird und selbst eine Wirklichkeit erzeugt. Durch ein oszillierendes Miteinander von Wahrnehmung und Erfahrung aller Teilnehmenden wird die Aufführung als prozesshaftes Geschehen immer wieder neu konstituiert. Jede neue Erfahrung wirkt wiederum auf alle weiteren Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Anderen und dem Gegenstand der Aufführung ein. Man könnte es ein perpetuierendes Geschehen nennen, das ständig Neues hervorbringt. Fischer-Lichte beschreibt es als einen Prozess des „Bestimmens“ (ebd., S. 102) und „Sich-bestimmen Lassens“ (ebd.). Somit ist Wahrnehmen „nicht in der Verfügungsgewalt des wahrnehmenden Subjekts gegeben. Es stößt ihm zu – es muss sich von ihm bestimmen lassen“ (ebd.). An dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zu Waldenfels. Auch er denkt jegliches Geschehen vom Fremden her, das Antwort fordert. Im theatralen Bereich ist es die Aufführung als Ereignis, die alle Teilnehmenden individuell und graduell differierend leiblich-sinnlich wahrnehmen lässt. Die konstitutive Bedeutung der Anderen wird im Bereich des (Theater-) Spiels durch Beobachtung und Reflexion zugänglich gemacht, indem „das Eigene mit dem Fremden verglichen, und dabei gelernt werden kann, sich auszugrenzen oder anzuschließen an das, was durch eine spielerische Gestaltung ermöglicht wird und diese zugleich hervorbringt“ (Westphal 2004, S. 39), was sich auf Bereiche des Lebens außerhalb

der theatralen Wirklichkeit übertragen lässt (vgl. ebd., S. 39 f.). Verstärkt wird dieser Prozess durch „Erinnerungen, Gefühle, Imaginationen, Gedanken“ (Fischer-Lichte 2013, S. 104), die in der Begegnung mit Anderen dem Subjekt gewahr werden und weitere Wahrnehmungen beeinflussen (vgl. ebd.), die wiederum eine neue Wirklichkeit hervorbringen (vgl. ebd., S. 110). Wenn etwas, als bedeutungsgeladenes Etwas erst in der Wahrnehmung zum Vorschein kommt, ändert es sich, wenn das Subjekt seinen Standpunkt verändert. „Wahrnehmung ist vielmehr immer von unserer Position im Raum abhängig und an ihr sind sämtliche Sinne beteiligt“ (Fischer-Lichte 2004, S. 103). Durch die Standortgebundenheit des Menschen und den unzulänglichen Bedeutungsüberschuss ist vollständiges Wahrnehmen schlicht unmöglich und daher stets lückenhaft. Es kann, so wie Westphal es ausdrückt, durch bereits gemachte sinnlich-leibliche Erfahrung nur vorgestellt werden (vgl. Westphal 2004, S. 27).

Theatrale Kunst, in jenen Zügen, in welchen sie in dieser Arbeit zum Ausdruck kommt, zeigt sich als prozesshaftes performatives Geschehen, das durch Einwirkung aller am Prozess Teilnehmenden als etwas Bedeutungsgeladenes Gestalt annimmt. Diese Gestalt ist flüchtig, denn sie wird im Prozess der Aufführung durch die Register Ereignis, Wahrnehmung und Erfahrung ständig neu konstituiert. Das wirft die Frage auf, inwiefern solche Prozesse der Forschung zugänglich gemacht werden können und ob etablierte wissenschaftliche Methoden den Gegenstand auch, wenngleich bloß lückenhaft, erfassen können. Darüber wird im folgenden Kapitel diskutiert.

I. 4.3. Forschung im Spannungsfeld zwischen Kunst und Wissenschaft

Wissenschaftliche Forschung zeichnet sich aus, indem anhand einer wissenschaftlich anerkannten Methode intersubjektiv nachvollziehbares neues Wissen hervorgebracht wird, das die sogenannten *scientific community* als legitimes Wissen anerkennt (vgl. Pérez Royo et al. 2013, S. 24). Das Ergebnis der Forschung steht hier deutlich im Mittelpunkt. Wissenschaftliche Forschung ist sozusagen ergebnisorientiert. Das ist im (bildungs-) wissenschaftlichen Diskurs als hinlänglich bekannt vorauszusetzen. Forschung in der Kunst ist am Prozess orientiert – die Produktion (die in dieser Masterarbeit das durch theaterpädagogisches Arbeiten Hervorgebrachte darstellt) steht hier im Vordergrund (vgl. ebd.). Wissen in diesem Sinn ist inszeniertes Wissen, das im künstlerischen Prozess entsteht (vgl. Borgdorff 2012, S. 79). Das bedeutet nicht, dass Kunstschaffende nicht forschen, sie tun dies ebenso, jedoch fehlen ihnen nach Royo et al. „die Legitimationsstrategien, über die Wissenschaften verfügen“ (Pérez Royo et al. 2013, S. 24). Das sind Methoden, Verfahren, Forschungsabläufe

ganz egal ob qualitativen oder quantitativen Kriterien folgend – sie sind alle wissenschaftlich legitimiert. Künstlerische Forschung orientiert sich an Arbeitsprozessen und deren Reflexion. Dabei beruhen diese Prozesse „auf der Singularität der einzelnen beteiligten Künstler_innen“ (ebd., S. 25). Diese Art von Forschung ist an das forschende Subjekt gebunden, das sich wiederum in Verwobenheit mit dem Gegenstand der Forschung begreift. Victoria Pérez Royo et al. gehen in Anlehnung an Claude Lévi-Strauss davon aus: „Wenn wir diesen Gegenstand von seinen spezifischen Eigenschaften ablösen, von den spezifischen Nuancen und den Emotionen, die er im Forscher weckt, verliert er seinen Sinn“ (ebd., S. 28). Man kann festhalten, in der künstlerischen Forschung ist nicht in erster Linie relevant welches neue Wissen hervorgebracht, also *was* konkret *über* einen Gegenstand gesagt wird, sondern *wie* dieser „durch Kunst artikuliert, zum Ausdruck gebracht und kommuniziert [wird]“ (Borgdorff 2012, S. 79, Auszeichnung im Original). Durch den zentrierten Fokus des prozesshaften Zum-Ausdruck-bringens des Gegenstandes braucht es auch Verfahren, die darauf Rücksicht nehmen (vgl. Matzke 2013, S. 2). Annemarie Matzke erachtet in Bezug darauf „Verfahren von Aufzeichnung, Dokumentieren und Schreiben“ (ebd.) als geeignet, die den Ansprüchen der Kunst und darüber hinaus auch wissenschaftlichen Kriterien genügen. Als Beispiel sei hier die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack genannt, die ihre Analyse auf das *Wie* richtet – genauer gesagt auf das, *was* im interaktiven Handlungsprozess den Akteur_innen als bekanntes Wissen gilt, welches *wie*, nämlich die impliziten Strukturen analysierend, hergestellt wird (vgl. Teil II). In der hier vorliegende Arbeit wird danach gefragt, wie sich die Schwelle als solche zeigt, welche leiblich-sinnlichen Erfahrungen im Schau-spiel zur Schau gestellt werden und wie diese Erfahrungen als solche wahrgenommen werden können. Der Fokus ist sowohl auf den Prozess selbst, als auch auf das Ergebnis gerichtet – ist der Logik der Kunst folgend, prozessorientiert und (bildungs-) wissenschaftlichen Kriterien genügend, als Ergebnis neuen Wissens deskriptiv festgehalten. Die sprachliche Form der Kommunikation des künstlerischen Produkts, so Henk Borgdorff, evoziert allerdings unweigerlich eine „Lücke zwischen dem Zur-Schau-Gestellten und dem In-Worte-Gefassten“ (Borgdorff 2012, S. 87). Sprachliche Mitteilungsformen sind begrenzt und verfehlen daher stets einen Teil des Gegenstandes. Die genannte Lücke kann auch an einem Überschuss an Sinn festgemacht werden. Das Zur-Schau-Gestellte trägt immer mehr Bedeutung in sich, als wahrgenommen, erfahren und dokumentiert werden kann. Mehr noch ist es an den Ort der Beobachtenden gebunden, was ein vollständiges Erfassen nicht zulässt. Schließlich ist es die zeitliche Differenz, die zwischen dem Moment des Schauspiels und dessen Reflexion einen unüberbrückbaren Zwischenraum markiert.

Stellt sich nun die Frage, inwieweit die Logik von Kunst und Wissenschaft an sich vereinbar ist? Westphal macht den Unterschied zwischen beiden Bereichen insofern fest, als Wissenschaften anhand von bestimmten „Begrifflichkeiten“ (Westphal o.A., S. 2) operieren, die „Bedeutungen (...) festschreiben“ (ebd.), hingegen geht es den Künsten nicht darum den Gegenstand per definitionem einzugrenzen. Im Mittelpunkt der Kunst stehen vielmehr „konkrete und einzigartige Erfahrungen“ (ebd.) die eine Festschreibung unmöglich machen. In Anlehnung an Matthias Winzen sieht Westphal den Unterschied daran, „dass Künstler Wahrnehmungen wahrnehmbar machen, die Wissenschaft jedoch über Wahrnehmungen spricht“ (ebd.). Dahingehend appelliert sie an eine phänomenologische Herangehensweise, die in Bezug auf Wahrnehmungen die Perspektive des Anderen in Form von „zwischenleiblichen Begegnungen“ (ebd.) anspricht, während dieser das Subjekt sich selbst erst in der leiblichen Begegnung mit Anderen wahrnimmt (vgl. ebd., S. 3).

Inwiefern Wissenschaft und Kunst gemeinsam ein Thema forschend in den Blick nehmen können und sich dabei mit ihren je eigenen Methoden nicht im Weg stehen, sondern während des Forschungsprozesses ergänzen, stellt Heinz Bude et al. (2011) dar. Den Unterschied von Wissenschaft und Kunst sieht Bude in der Art und Weise, wie sich die Ergebnisse zeigen. „Am Ende (...) [steht] eine grundsätzliche Differenz (...): Bei den Wissenschaftlern steht der Rapport, der gelesen und erwogen, bei den Künstlern die Aufführung, die gesehen und erlebt werden kann“ (ebd., S. 20). Trotz dieser Differenz bindet er an dieser Stelle ein verbindendes Element ein. Der theatrale Zugang erlaubt es „Text, Spiel, Effekt, Figur und Publikum“ (ebd., S. 29) innerhalb einer Aufführung zu verbinden. Wissenschaft wird so ein artifizieller Raum gegeben, indem Themen performativ in Szene gesetzt werden. Die Rückfrage, „wer der Akteur aus welchem Stück und welcher Bühne ist, führt das gesamte Forschungsvorhaben (...) auf den Gegenstand seiner Recherche und die Art seiner Erkenntnisse zurück“ (ebd., S. 30). Auf diese Art nehmen Bude et al. das Prozesshafte des Forschungsprozesses in den Blick und zeigt mit Theaterpädagogik eine Möglichkeit auf, im Spannungsfeld von Wissenschaft und Kunst produktiv tätig zu sein.

Matzke weist auf Formen der Theaterpädagogik hin, die den Fokus auf „das bewusste Produzieren“ (Matzke 2013, S. 3) lenken, in welchen „die Jugendlichen (...) zu Betrachter der Gesellschaft wie auch zu Akteuren auf der Bühne [werden]“ (ebd.). Der Charakter der Offenheit des Prozesses lässt „eine veränderte Form der Wahrnehmung von Gesellschaft“ (ebd.) zu. Matzke beschreibt „Theaterpädagogik des Performativen“ (ebd.) als Kunst und Wissenschaft verbindenden Einsatz, da der Fokus auf den forschenden Aspekt pädagogischer

Fragestellungen gerichtet ist und künstlerische Tätigkeit darin in ihrer Vielfalt Platz findet (vgl. ebd., S. 2 f).

Als neuer Forschungsansatz versteht sich „performative research“ (Seitz 2015; 2008), der sich eigenständig neben qualitativen und quantitativen Ansätzen etablieren möchte, da, so scheint es, im Rahmen der Kunstpraxis empirische Forschungsansätze nicht auf den spezifischen Charakter künstlerischer Tätigkeit Bezug nehmen können (vgl. ebd., S. 1). Forschende und Beforschte forschen gemeinsam, dem performativen Paradigma gemäß, nicht „über Praxis oder für Praxis“ (ebd., S. 5), sondern Forschung will „unmittelbar durch Praxis etwas zu entwickeln und zu entdecken“ (ebd.) versuchen. Hannelore Seitz macht das Spezifische des performativen Ansatzes insofern fest, als dieses neue Paradigma nicht an einer Hypothesenüberprüfung und ebenso wenig am Beschreiben und Dokumentieren des Forschungsgegenstandes interessiert ist. *Performative research* will vielmehr „mit der Praxis identisch sein“ (ebd.) und dabei anhand aktivem Tun in der Praxis bei Forschenden und Beforschten „implizites Wissen aktivieren und neue Kenntnis generieren“ (ebd.). Durch den kontingenten und emergenten Charakter der Praxis sieht Seitz das dort generierte Wissen „lebendig, wandelbar und kaum vorhersehbar“ (ebd., S. 6) an – ein bewegtes Wissen, das sich im Zwischen von Wissen und Nicht-Wissen hervorbringt (vgl. ebd.). Unplanbarkeit und Offenheit gelten nicht als Schwäche, sondern als leitendes Prinzip dieses Forschungsparadigmas. Forschungsergebnisse können auch abseits deskriptiver Darstellungsmodi in Form von Aufführungen der Forschung zugänglich gemacht werden (vgl. ebd., S. 10). Ob sich das neue Forschungsparadigma durchsetzen wird, bleibt an dieser Stelle offen und bedarf weiterer Forschung, die jedoch den Anspruch dieser Arbeit übersteigen würde und daher nicht weiter verfolgt wird.

I. 4.4. Eine Suchbewegung nach Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik

Theaterpädagogik vereint grundlegende Elemente des Selbstverständnisses beider Disziplinen (Theater und Pädagogik), die sich nicht gegenseitig im Weg stehen, sondern oszillierend aufeinander einwirken – darin wird die Stärke der Theaterpädagogik an sich gesehen. Die praktische Anwendung findet als theaterpädagogisches Spiel unterschiedlicher Ausprägungen innerhalb eines abgegrenzten Raumes statt, der sich als außerhalb des Alltags positioniert. Was als Gegenstand leiblich-sinnlich dargestellt oder in einer Handlung vollzogen werden will, kommt im Theaterspiel performativ zur Aufführung, indem es inszeniert und in

leiblicher Ko-präsenz (vgl. Fischer-Lichte Kapitel I. 4.2.2) von Akteur_innen und Zuschauer_innen aufgeführt wird. Im Vollzug der Aufführung, hält Leopold Klepacki fest, fallen sozial Wirkliches und theatral Künstliches zusammen. Selbst wenn dabei eine künstliche Realität hervorgebracht wird, gilt diese in der Wahrnehmung des Subjekts *als* Wirklichkeit und wird im Prozess der Wahrnehmung auch mit Sinn behaftet. In Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem gemeinsamen Handeln mit Anderen entstehen stets Neues. Das kann ein neuer Lebensentwurf oder eine neue Sichtweise auf soziale Wirklichkeit sein. Die Handlung an sich stellt eine Reale dar, jedoch die Wirklichkeit, die durch handelnde Personen hervorgebracht wird, gilt als artifiziell. „Der Theaterspielende vollzieht körperliche Handlungen, die zugleich das sind, was sie sind und dies aber auch nicht sind“ (Klepacki 2013, S. 299). Sie sind real, aber als Schauspiel aufgeführt, indem Individuen in eine künstliche Rolle schlüpfen. Klepacki attestiert dem theatralen Handeln „Konsequenzvermin- dertheit“ (ebd.). Diese stellt sich als gesetzter Rahmen dar, in dem das Subjekt Handlungs- variationen und Gestaltungsauswürfe ausprobieren kann, die im Charakter der Kontingenz und Emergenz immer neu verhandelt werden (vgl. S. 300 f.). Auf diese Art stellt Theaterpädagogik einen Ort dar, wo „flüchtige Zwischenräumlichkeiten und Zwischenexistenzen geschaffen [werden], innerhalb derer sich der Spielende körperlich immer wieder neu (er-)finden muss, sich immer wieder neu wahrnehmen muss usw.“ (Hentschel 2010, S. 299). Selbst wenn dadurch eine Wirklichkeit entsteht, ist sie an den Ort, den der gesetzte Rahmen darstellt, gebunden. Die Teilnehmenden spielen eine Rolle, gehen in dieser nicht auf, wodurch sie „unbeschadet die Handlung wieder und wieder neu (...) verhandeln (Klepacki 2013, S. 301) und unbeschadet aus dem gesamten theaterpädagogischen Prozess heraustreten. Theaterpäda- gogische Prozesse sind nie kausal-logisch zu begreifen. Es kann keine Wirkung hervorgesagt werden, da jede Aufführung auf sich selbst bezogen ist und jede Wiederholung eine andere sein wird. Daher können solche Prozesse als emergent bezeichnet werden. Publikum und Spielende gestalten die Aufführung leiblich-sinnlich, ästhetisch und performativ gemeinsam und sind, wie Westphal anmerkt, auch für alles verantwortlich was dort geschieht. Ethisches Handeln und das Gestalten im Umgang miteinander sind dabei nicht unwesentlich (vgl. Westphal 2014, S. 10).

Eine deutliche Grenze zeigt sich daran, dass das in der Aufführung Dargestellte in der Reflexion aufgrund der zeitlichen und örtlichen Differenz nicht mehr vollständig einholbar ist. Das Unvollständige und Lückenhafte wird auch in der Sprache selbst deutlich, denn was nicht in Worte gefasst werden kann, kann sprachlich nicht mitgeteilt werden. Das hat auch Folgen für die Forschung selbst, denn die Rekonstruktion von Aufführungen muss mit

legitimierten wissenschaftlichen Mitteln dargestellt werden, die wiederum an Sprache gebunden sind. Dem sind Übersetzungs- sowie Bedeutungsverluste implizit. *Performative research*, als neues Forschungsparadigma, versucht die sprachliche Referenzialität zu überwinden. Ob ihr das gelingt, bleibt, wie bereits weiter oben erwähnt, offen und wird in dieser Forschungsarbeit nicht aufgearbeitet.

I. 5. Resümee der theoretischen Grundlagen

Die Ausgangsproblematik dieser Arbeit stellen mögliche Schwellen und damit korrespondierende leiblich-sinnliche Erfahrungen dar, die aus der Lebenswelt von Schüler_innen und mit Schüler_innen durch theaterpädagogisches Arbeiten zum Ausdruck gebracht werden sollen. Schwellen fungieren in dieser Arbeit als Übergang und als Grenze, sind in einem Zwischenbereich angesiedelt und haben den Charakter des Unbestimmten. Um an Schwellen und leiblich-sinnliche Erfahrungen aus der Lebenswelt von Schüler_innen forschend heranzutreten, dient in dieser Arbeit der leibphänomenologische Ansatz nach Bernhard Waldenfels. Aus dieser Perspektive interessiert, was Kinder in Bezug auf das Forschungsinteresse bedeutsam erleben, inwieweit sie Schwellen und Erfahrungen theaterpädagogisch darstellen und inwiefern aus der Beobachter_innenperspektive das Dargestellte wahrgenommen werden kann.

In Folge werden die bislang erarbeiteten Ergebnisse thesenartig dargestellt.

1. Theaterpädagogik versteht sich als eigenständige wissenschaftliche und praktische Disziplin, die Grundannahmen des Theaters und der Pädagogik aufgreift und produktiv in Verbindung bringt.
2. Theatrale Ausdrucksformen scheinen prinzipiell geeignet zu sein, um Schwellen, sowie leiblich-sinnliche Erfahrungen darstellbar und wahrnehmbar zu machen.
3. Ereignisse sind wahrgenommene Momente an Intensität, die sich von Gewohntem unterscheiden und Antwort verlangen.

4. Wahrnehmungen, Erfahrungen und Darstellungen sowie deren anhaftender Sinn sind lückenhaft und nicht vollständig erfassbar.
5. Innerhalb des geschützten Rahmens von theaterpädagogischen Aufführungen können Inszenierungen erprobt werden. Dabei wird Transformation der Individuen ermöglicht und durch Interaktion aller Teilnehmenden entsteht performativ Neues.
6. Das Spannungsfeld zwischen der differentiellen Forschungslogik von Kunst und Wissenschaft erweist sich möglicherweise als Herausforderung für den empirischen Forschungsprozess.

Diese als Thesen dargestellten theoretischen Erkenntnisse greife ich im dritten Teil dieser Arbeit wieder auf und diskutiere sie mit den Ergebnissen der im nächsten Teil erläuterten empirischen Forschung (vgl. Teil II).

Teil II. Empirische Untersuchung

Der zweite Teil dieser Arbeit gibt einen Einblick in die Erhebung, Auswertung und Analyse der für die hier vorliegende Arbeit relevanten Daten. Diese Daten wurden nach dem Ansatz der Feldforschung mittels teilnehmender Beobachtung (vgl. Kapitel II. 1.1.) von mir erhoben. Beobachtet wurde ein für diese Forschung von mir initiiertes theaterpädagogischer Workshop¹⁶ (vgl. Kapitel II. 2), der unter Zusammenarbeit mit zwei Theaterpädagog_innen vorbereitet und an einer Neuen Mittelschule (NMS)¹⁷ in Niederösterreich, gemeinsam mit Schüler_innen der ersten Klasse NMS, durchgeführt wurde (vgl. Kapitel II. 1.3.). Der Workshop diente dazu, Schwellen innerhalb der schulischen Lebenswelt genannter Schüler_innen aus deren Perspektive gemeinsam mit ihnen zu definieren und zu reflektieren. Schwellen wurden schließlich von den Kindern selbst inszeniert und aufgeführt. Was Schüler_innen dabei leiblich-sinnlich erfahren haben, wurde, durch Moderation der Theaterpädagog_innen, von den Kindern reflektiert und sprachlich zum Ausdruck gebracht. Als Forscherin nahm ich die Rolle¹⁸ der teilnehmenden Beobachterin ein, was ich zu Beginn des Workshops den Kindern kommunizierte. Von beobachtender Perspektive aus versuchte ich Schwellen und damit in Zusammenhang stehenden leiblich-sinnlichen Erfahrungen auf die Spur zu kommen.

Das Beobachtete wurde im Anschluss an den Workshop von mir in Form eines Beobachtungsprotokolls schriftlich festgehalten (vgl. Kapitel II. 1.2.). Diese Aufzeichnungen stellen

¹⁶ Schlägt man den Begriff *Workshop* im Duden nach, so ist dort nachzulesen, dass es sich um eine Aktivität handelt, wobei Teilnehmende selbst ein Thema erarbeiten, indem sie praktisch tätig sind (vgl. Duden o.A.). Das österreichische Wörterbuch beschreibt *Workshop* als „(praxisbezogene) Arbeitsgruppe“ (Österreichisches Wörterbuch 2005, S. 708). Das Verständnis des Begriffs in dieser Arbeit schließt sich beiden Ausführungen an: Schüler_innen arbeiten eigenständig unter vorgegebenen Regeln sowie in einem bestimmten Rahmen zum Thema Schwellen und den damit zusammenhängenden Erfahrungen.

¹⁷ Laut Auskunft des österreichischen Bundesministeriums für Bildung (BMB) gibt es die Schulform der NMS seit 2015 als Pflichtschule. Sie hat die ehemaligen Hauptschulen abgelöst und stellt neben der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) eine Form der Sekundarstufe I dar. Die Klassen werden von eins bis vier gezählt. Das pädagogische Konzept der NMS sieht den Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch als sogenanntes Teamteaching zweier Lehrpersonen vor. Darüber hinaus werden Schüler_innen in diesen Fächern ab der 3. Klasse in vertiefender (was den Kriterien der AHS entspricht) oder grundlegender Allgemeinbildung beurteilt. Zusätzlich zu der Beurteilung in Ziffernnoten gibt es Rückmeldungen in Form eines ein mal pro Schuljahr stattfindenden individuellen Kind-Eltern-Lehrer_innen Gesprächs an der Schule (vgl. BMB 2016).

¹⁸ Mit dem Begriff der Rolle wird nicht auf eine spezifische Rollentheorie verwiesen. Es soll hier eine Gestaltung ausgedrückt werden, die es Individuen möglich macht verschiedene Positionen oder Funktionen in einem Feld einzunehmen oder aber auch sich selbst zu inszenieren, so wie es zum Beispiel im Schauspiel geschieht.

nun die Grundlage für die Auswertung und Analyse dar, die nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack erfolgt (vgl. Kapitel II. 3). Die Methode wird gewählt, da sie den Fokus nicht nur darauf legt, *was* im interaktiven Handeln zum Vorschein kommt, sondern auch *wie* das zu zum Vorschein Gekommene mit welcher Sinnstruktur und welchem Sinngehalt zum Ausdruck gebracht wird. In dieser Hinsicht scheint es möglich zu sein, dem leibphänomenologischen Verständnis nach (vgl. I. 2.), etwas *als* etwas Bestimmtes zu erkennen und nachzuzeichnen, wie sich dieses Etwas zeigt. Hier, im Zusammenhang dieser Arbeit, sind es Schwellen und damit zusammenhängende leiblich-sinnliche Erfahrungen aus der Lebenswelt von Schüler_innen.

Im Folgenden wird nun die Erhebungsmethode, die teilnehmende Beobachtung beschrieben, die Rolle der Beobachtenden im Feld reflektiert, das Protokollieren der Daten dargestellt und die Wahl des Samples begründet (vgl. Kapitel II. 1). Darauf folgt eine Beschreibung des Ablaufs des theaterpädagogischen Workshops (vgl. Kapitel II. 2). Als nächstes werden die Auswertung und Analyse der Daten nach der dokumentarischen Methode erläutert und durchgeführt (vgl. Kapitel II. 3), bevor in einer Zusammenfassung die Ergebnisse der empirischen Untersuchung aufgezeigt und problematisiert werden (vgl. Kapitel II. 4).

II. 1. Erhebungsmethode, Protokollierung der Daten und Exemplifizierung des Samples

Dieses Kapitel soll den Rahmen der durchgeführten empirischen Forschung darstellen und die Forschung methodologisch verorten. Zu Beginn werden die Erhebungsmethoden verdeutlicht, wobei die Bedeutung der Rolle der Forschenden in der Methodenbeschreibung Berücksichtigung findet (vgl. Kapitel II. 1.1.). Im Anschluss daran wird die der Auswertung zugrunde liegende Protokollierung der erhobenen Daten thematisiert (vgl. Kapitel II. 1.2.) und das Sample expliziert (vgl. Kapitel II. 1.3.), bevor das nächste Kapitel Auskunft über den theaterpädagogischen Workshop gibt (vgl. Kapitel II. 2).

II. 1.1. Teilnehmende Beobachtung als Methode der Feldforschung – Bedeutung der Rolle der Forschenden im Feld

Teilnehmende Beobachtung findet immer in der Lebenswelt der Beforschten statt. Das macht es notwendig, auf einen Forschungsansatz zurückzugreifen, der dem auch gerecht wird. Feldforschung und ihr „Kernstück“ (Friebertshäuser 1997, S. 504), die teilnehmende Beobachtung, scheinen für das Erforschen aus Sicht der Forschenden fremden Lebenswelten geeignet zu sein. Feldforschung und teilnehmende Beobachtung gelten der „verstehenden Sozialforschung“ (Girtler 2001, S. 39) zugewandt, die sich als phänomenologische Soziologie aus der Phänomenologie nach Edmund Husserl durch Alfred Schütz, deren Begründer, entwickelte (vgl. Teil I). Das Verstehen der Lebenswelt von Gruppen oder auch Institutionen, dient dem Erkenntnisinteresse der Feldforschung. Typisch an ihr ist das Eintreten der Forschenden in das gewohnte Umfeld der zu erforschenden Gruppe (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 504). Wie Christian Lüders aufzeigt, geht es der Feldforschung um das Erkunden von fremden Lebenswelten, welche aber auch in der, seitens der Forschenden eigenen Gesellschaft zu finden sind. Konkret werden fremde Lebensformen und Praktiken von Akteur_innen untersucht, deren Lebenswelt Forschenden fremd ist. Dabei interessiert Forschende wie diese Lebensformen und Praktiken hervorgebracht werden. Um an den Forschungsgegenstand heranzukommen, ist es notwendig, in das jeweilige Forschungsfeld, die fremde Lebenswelt, einzutreten und daran teilzunehmen. Die „Kopräsenz“ (Lüders 2000, S. 391) von Forschenden und Beforschten macht es möglich, Ereignisse *mitzuerleben* anstatt sie aus Diskussionen oder Interviews erst zu rekonstruieren. Aufgrund der *Kopräsenz* darf nicht vergessen werden, dass Forschende, auch wenn sie (vermeintlich) bloß beobachten, für den Zeitraum des Beobachtens Teil der untersuchten Lebenswelt sind. Notwendig für eine Teilnahme an der Lebenswelt ist der Einstieg in das Feld und die Akzeptanz der Forschenden in ihrer Rolle als Beobachtende, wobei selbst der Prozess des Feldeinstiegs und des Akzeptiert-werdens schon etwas über Praktiken der Lebenswelt aussagt (vgl. ebd., S. 389 ff.). Sucht man nach fremden Lebenswelten in der eigenen Gesellschaft, so können diese auch im pädagogischen Bereich gefunden werden. „Für die Erziehungswissenschaft gehören Feldforschung und teilnehmende Beobachtung zu jenen Grundlagenforschungen, die das Verstehen des ‚Fremden‘ zu fördern suchen, um damit eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen“ (Friebertshäuser 1997, S. 503). Das Unbekannte ist unter anderem in Schulkulturen und deren spezifischen Praktiken und Strukturen zu finden, die Außenstehenden fremd sind und nur durch einen Zugang zum Feld erschlossen werden können. „Selbst die Welt der

Kinder, die im gleichen Lebensraum mit uns leben, bleibt uns Erwachsenen in Teilen fremd. Wir können uns nur über die Befragung, Beobachtung, Reflexion und Auseinandersetzung zugänglich machen, wie Kinder die Welt erleben und verarbeiten“ (Friebertshäuser 1997, S. 509). In der hier vorliegenden Arbeit ist es die Schul-Welt die als fremd gilt und durch „freie teilnehmende Beobachtung“ (Girtler 2001, S. 65), die eine teilnehmende unstrukturierte Beobachtung darstellt, zugänglich gemacht werden soll. Der Vorteil der unstrukturierten Beobachtung liegt darin, nicht an vorgegebene Strukturen gebunden zu sein, die den Gegenstand schon vorweg in Kategorien einteilen und ihn so seiner besonderen Erscheinungsform im Feld berauben, wohl aber einem leitenden Forschungsinteresse zu folgen (vgl. ebd., S. 65). Zum Beispiel ging ich in diesem Forschungsvorhaben davon aus, das *Eintreten-in-das-Schulgebäude* würde eine Schwelle für Schüler_innen darstellen. Diese Vorannahme erwies sich jedoch als nicht zutreffend und anderes wurde von den Schüler_innen als Schwelle deutlich gemacht (vgl. Kapitel II. 2). Dieser Umstand wurde aus der Sicht der Beobachtungsperspektive als bedeutsam wahrgenommen und hatte eine Neuausrichtung dieser Forschungsarbeit zur Folge. Das ist nach Girtler gewollt und verdeutlicht das Respektieren der Dynamik der fremden Lebenswelt. Vorannahmen werden daher nicht eliminiert sondern reflektiert und sind Teil des Forschungsprozesses. Was diesen Prozess vorwärts treibt beschreibt Girtler als „Lust, hinter die Schleier der Wirklichkeit zu schauen (...), um deren [gemeint sind die Beforschten, I.B.] Welt zu erkunden“ (Girtler 2001, S. 16). Die Wirklichkeit ist das, was in der Lebenswelt, in der sich Forschende aufhalten, vorgefunden wird, darüber hinaus interessiert aber auch wie sich diese Wirklichkeit konstituiert. Dass die Ansätze der Feldforschung und der freien teilnehmenden Beobachtung als geeignete Methoden dafür gelten können, wurde in diesem Kapitel deutlich gemacht. Nun muss aber noch dargestellt werden, wie das, was beobachtet wurde, der Forschung zugänglich gemacht werden kann.

II. 1.2. Protokollierung der Daten

Das Beobachtungsprotokoll dient als Grundlage der weiteren Auswertung und Analyse. Es kann immer nur das protokolliert werden, was in den Blick der Aufmerksamkeit gerät, folglich sind jegliche Aufzeichnungen des Geschehens einerseits lückenhaft und andererseits dem Umstand geschuldet, dass „Protokolle keineswegs als 1:1 Repräsentationen beobachteter Wirklichkeit gelten können, sondern Ergebnis komplexer Sinnstiftungsprozesse sind“ (Lüders 2000, S. 397). An diesen *Sinnstiftungsprozessen* haben, durch *Kopräsenz* sowohl Forschende,

als auch Beobachtete Anteil (vgl. Kapitel II. 1.1.). Somit kann das Protokollierte immer nur als intersubjektiv hervorgebrachte Wirklichkeit und situationsgebundene Rekonstruktionen gelten. Nach Lüders gibt es keine einheitlich definierte strukturelle und sprachliche Gestaltungsform von Beobachtungsprotokollen – dies obliegt den Forschenden selbst (vgl. Lüders 2000, S. 398). Für diese hier vorliegende Forschungsarbeit wurde protokolliert, indem die Aufzeichnungen unmittelbar im Anschluss an die Beobachtung verfasst wurden. Die während des Beobachtens fotografisch von mir festgehaltenen Situationen sollten als Erinnerungsstütze dienen, was sich als nur teilweise zielführend erwies, denn ereignishafte Situationen sind flüchtig, sie treten plötzlich in Differenz zum gewohnten Gang des Geschehens auf (vgl. I. 2.; I. 4.), sodass die Fotokamera stets zu spät das Bild erzeugte. Jede Zeile des Protokolls sowie die einzelnen Seiten wurden fortlaufend nummeriert, um auf ausgewählte Textstellen schriftlich verweisen zu können. Die Namen der erwähnten Personen wurden von mir durch ähnlich klingende Namen anonymisiert. Jene Stellen, die bereits interpretierend festgehalten wurden sind kursiv gesetzt. Sprachlich wurde eine Form gewählt, die es den Leser_innen ermöglicht, die Situationen möglichst nachvollziehbar zu rekonstruieren – so als wären sie dabei gewesen.

II. 1.3. Das Sample – Wahl und Begründung

Die Forschung wurde, wie bereits einleitend in Kapitel II. 1 erwähnt, an einer NMS in Niederösterreich durchgeführt. Beforscht wurde eine 1. Klasse der NMS. Konkret handelt es sich um eine Stichprobe von 15 Kindern. Der theaterpädagogische Workshop fand an einem Vormittag Ende Jänner 2016 (konkret am vorletzten Schultag vor den Semesterferien) zur regulären Schulzeit statt. Der zeitliche Rahmen umfasste die ersten beiden Unterrichtsstunden¹⁹, sowie etwa 30 Minuten der dritten Unterrichtsstunde.

Die Schule wurde aus forschungspraktischer Überlegung gewählt, da sie einen musischen Schwerpunkt hat und gegenüber theaterpädagogischer Arbeit offen ist. Zudem sind mir einige Lehrer_innen und die Schulleitung bekannt und dadurch bestand eine höhere Zustimmung seitens der Schule. Die 1. Klasse der NMS wurde mir von der Schulleitung zugeteilt, da die Klassenleiterin, laut Auskunft der Schulleitung, selbst eine theaterpädagogische Ausbildung hat und mit der theaterpädagogischen Arbeitsweise an sich vertraut ist. Nach erfolgter

¹⁹ Die erste Unterrichtseinheit beginnt an dieser NMS um 8 Uhr morgens, dauert 50 Minuten und gleich anschließend (ohne Pause dazwischen) schließt die zweite Stunde an. Nach der zweiten Stunde ist eine Pause von 15 Minuten angesetzt, bevor die dritte Stunde beginnt. Eine Schulglocke markiert den Beginn und das Ende jeder Unterrichtsstunde.

Zustimmung der Schulleitung, der Schüler_innen und Eltern, sowie des Landesschulrats für Niederösterreich konnte die Erhebung, wie geplant am vorletzten Unterrichtstag vor den Semesterferien, im Jänner stattfinden. Die Wahl fiel auf diesen Zeitpunkt, da erstens die Schüler_innen bereits ein Semester im Klassenverband gemeinsam die Zeit an der Schule verbracht haben sollten und daher Wissen ihrerseits über Regeln, Praktiken und Strukturen im Schulverband angenommen wurde. Zweitens war es notwendig Zeit für das Abwarten der Zustimmung des Landesschulrats²⁰, der in letzter Instanz über die Durchführung empirischer Untersuchungen an Pflichtschulen entscheidet, einzukalkulieren. Schließlich vermutete ich drittens eher Zustimmung von Seiten der Schule und der Eltern zu erhalten, wenn der theaterpädagogische Workshop zu einem Zeitpunkt angesetzt ist, an dem für gewöhnlich inhaltlich keine neuen oder komplexen Themen des Lehrplans aufgegriffen werden. Meine Annahmen erwiesen sich letztlich als zutreffend hinsichtlich der diversen Zustimmungen und der theaterpädagogische Workshop konnte durchgeführt werden.

II. 2. Der theaterpädagogische Workshop

Die Planung des Workshops erfolgte gemeinsam mit zwei akademisch ausgebildeten Theaterpädagog_innen, die während der Durchführung, die aufgrund der Größe des Raumes im Klassenzimmer einer 4. Klasse der NMS stattfand, die Spielleitung übernahmen. Die Wahl des spezifischen Einsatzes, nach dem theaterpädagogisch gearbeitet wurde, fiel auf die Dramapädagogik, da der Ansatz auf Erfahrungen und dem damit zusammenhängenden Transformationsaspekt (vgl. II. 4.) rekurriert (vgl. Siebert 2011). Auch aus dem Aspekt – schenkt man den Theaterpädagog_innen Glauben – schien die Wahl insofern zielführend, als theaterpädagogisches Arbeiten, bezugnehmend auf Dramapädagogik, innerhalb eines Zeitrahmens von kürzerer Dauer (die in dieser Forschung mit etwa zwei Stunden umrissen werden kann) Erkenntnisse hinsichtlich meines Forschungsinteresses verspricht. Im Folgenden gibt dieses Kapitel kurz Einblick in Grundzüge der Dramapädagogik und widmet sich im Anschluss daran dem Workshop an sich, in der Art, wie er Ende Jänner an der Schule durchgeführt wurde.

²⁰ Die Zustimmung durch den Landesschulrat für Niederösterreich (LSR-NÖ) kann erst erfolgen, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben sind (vgl. LSR-NÖ 2014). Um den Zeitplan der Datenerhebung nicht zu verzögern wurde mit dem Einholen erforderlicher Bestätigungen bereits im Oktober 2015 begonnen.

Dramapädagogik, wie sie Katharina Siebert beschreibt, wird als eine Arbeitsweise innerhalb der Theaterpädagogik verstanden, die auf den angloamerikanischen Sprachraum und die Pionierin dieses Ansatzes, Dorothy Heathcote zurückgeht, die nicht das „bloße Nachspielen von Geschichten“ (Siebert 2011, S. 14), sondern „die Wirkung auf die handelnden Personen“ (ebd.) als entscheidend erachtet. *Drama in Education*, wie dieser Ansatz im englischen Sprachraum vorrangig genannt wird, kommt unter anderem in Schulen zum Einsatz. In der Übersetzung ins Deutsche, so Siebert, verändert sich die Bedeutung des Wortes *Drama* an sich – es kann der deutschen Auffassung nach, nicht mit *Schauspiel* übersetzt werden. Der Terminus *Drama* fungiert in seiner Bedeutung als Methode für das darstellende Spiel, das zusätzlich mit dem Anspruch des Pädagogischen versehen zur Wortschöpfung *Dramapädagogik* führt. Das darstellende Spiel als ästhetische Ausdrucksform stellt einen Möglichkeitsrahmen dar, in dem „Lernerfahrungen“ (ebd., S. 6) gemacht werden können (vgl. ebd., S. 6 ff.). Für diese Forschung kann in Bezug darauf die These aufgestellt werden, dass Lernerfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, als Schwelle begriffen, von Schüler_innen erfahrbare, darstellbar und sowohl von ihnen als auch von mir, als Forscherin, wahrnehmbar sind. Mit all den Eigenschaften, die der darstellenden Kunst zugeschrieben werden (vgl. I. 4.) kann Dramapädagogik „bei den Teilnehmern weiterführende und bleibende Wirkung erzeugen und sie verwandeln“ (Wagner 1989, S. 9; zitiert nach Siebert 2011, S. 10), was den transformierenden Aspekt betont. Es stehen gemachte Erfahrungen und eine veränderte Sichtweise auf die Lebenswelt im Zentrum (vgl. Siebert 2011, S. 11). Die Erläuterung des ursprünglich indizierten Sinns dieses Ansatzes soll für die hier vorliegende Arbeit genügen und das Augenmerk nun auf die Gestaltung des Workshops gelegt werden.

Die Grundzüge des theaterpädagogischen Workshops umfassten a) eine Aufwärmphase *Warming up*, b) eine Hinführung zum Thema *Schwellen*, c) von den Schüler_innen inszenierte, als Aufführung (vgl. I. 4.2.2.) dargestellte und reflektierte Szenen und d) eine Nachbesprechung.

a) Im Klassenzimmer der 4. Klasse, wo die theaterpädagogische Arbeit stattfand, wurden von den Schüler_innen alle Tische und Sessel an den Rand des Raumes gestellt, sodass eine große freie Fläche für den Workshop zur Verfügung stand. Nach einer einleitenden Besprechung und Abklärung der Rollen involvierter Personen wurde mit der ersten von drei Übungen begonnen. Gegenstand dieser war das bewusst leiblich-sinnliche Erfassen des Raumes und das leiblich-sinnliche Wahrnehmen der Personen im Raum. Die zweite Übung stellte eine

Vertrauensübung dar. Die Schüler_innen fanden sich zu je fünf Kinder pro Gruppe ein. In jeder Gruppe bildeten vier Kinder einen Kreis. Die Position der fünften Person, die wechselweise immer eine andere Schüler_in der Gruppe einnahm, positionierte sich im Kreismittelpunkt und ließ sich vorwärts und rückwärts fallen. Dabei wurde sie von den Kindern, die den Kreis bildeten, aufgefangen. Für die Durchführung der dritten Übung, die als Paarübung galt, wurde das Klassenzimmer, auf den, durch eine Türe getrennten oder auch verbundenen, Vorraum ausgeweitet. Hierbei galt es einerseits, die (vermutete) Hemmschwelle zu überwinden, die darin bestand, sich blind, mit bloßem Kontakt der Handkante der Partner_in führen zu lassen, ohne dabei mit anderen Paaren zu kollidieren. Andererseits galt es zusätzlich noch mit Hindernissen wie einem Tisch oder einer Schachtel zurechtzukommen, die von den Theaterpädagog_innen im Raum während der Übung platziert wurden. Schließlich stand den Schüler_innen die Möglichkeit offen, die Türschwelle zum Vorraum hin zu überwinden - was auch alle taten.

b) In einem Gruppengesprächssetting, das von den Spielleiter_innen moderiert wurde, diskutierten die Kinder darüber, wie sie aus ihrer Perspektive den Begriff Schwelle definieren und was sie als konkrete Schwellen in ihrer schulischen Lebenswelt wahrnehmen. Im Anschluss daran hielten die Kinder mögliche Schwellen, insbesondere jene im Schulalltag, schriftlich, mit farbigen Stiften, und teilweisen ikonographischen Ergänzungen auf einer Papierrolle fest, welche von den Theaterpädagog_innen bereit gestellt und am Boden ausgerollt wurde. Alle Schüler_innen hatten die Gelegenheit, die gesammelten, künstlerisch ausgestalteten und auf der Papierrolle festgehaltenen Schwellen zu betrachten, indem sie um die Papierrolle herumgingen. Die Spielleiter_innen forderten ein, dabei nicht kritisierend auf die künstlerische Gestaltung einzugehen, da Theaterpädagogik ihrem theoretischen Verständnis nach einen geschützten Rahmen bereitstellt, indem Gestaltungs- und Handlungsweisen kreativ erprobt werden können (vgl. I. 4.).

c) Im Theaterspiel, dem Hauptteil des Workshops, galt es, in Gruppen zu je drei Kindern zwei Szenen zum Thema *Überschreiten von Schwellen* auszuarbeiten und darzustellen. Die Spielleiter_innen forderten die Schüler_innen auf, beide Szenen bis zu einem Punkt identisch zu spielen. An diesem Punkt wird die Schwelle entweder überschritten, oder entschieden *nicht* überschritten. Nach jedem Gruppenspiel fand eine kurze diskursive Reflexion mit allen Schüler_innen statt. Reflektiert wurde einerseits aus der Perspektive der spielenden Kinder. Gegenstände der Reflexion waren, der Sachverhalt der Szene und wie sie ihn darstellten, wie

sie sich selbst in ihrer Rolle, die anderen Kinder und die Szene wahrgenommen haben und wie sie das Wahrgenommene erfahren haben. Andererseits wurde aus der Perspektive der zuschauenden Schüler_innen reflektiert, welchen Sachverhalt sie wie wahrgenommen haben und welche Erfahrungen sie dabei machten.

d) Nach der großen Pause fand eine 30-minütige Nachbesprechung gemeinsam mit den Schüler_innen in ihrer eigenen Klasse statt (da die Schüler_innen der 4. Klasse ihr Klassenzimmer selbst in Anspruch nahmen). Wortmeldungen gab es seitens der Schüler_innen, der Theaterpädagog_innen und mir, als Beobachterin, zu dem, *was* einzelne Personen in ihrer Rolle rückblickend *wie* wahrgenommen haben und welche aus ihrer Sicht gemacht wurden.

Die Klassenlehrerin war während der Phasen a) bis c) sporadisch anwesend und während der Nachbesprechung d) stand sie hinter der letzten Sitzreihe als teilnehmende Beobachterin im Klassenzimmer.

Nachdem der Workshop durchgeführt, die Daten erhoben und protokolliert wurden, konnten diese ausgewertet und analysiert werden.

II. 3. Auswertung und Analyse der erhobenen Daten

Dieses Kapitel stellt dar, wie die Auswertung und Analyse der Daten methodisch erfolgt. Die *dokumentarische Methode* nach Ralph Bohnsack wird als geeignet erachtet, da sie ihr Erkenntnisinteresse grundlegend darauf richtet „*was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist“ (Bohnsack et al. 2013, S. 29, Auszeichnung I.B.) und vor allem aber „*wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird“ (ebd., Auszeichnungen im Original). Die dokumentarische Methode wird nun in ihren Grundzügen vorgestellt (vgl. Kapitel II. 3.1.), anschließend werden die einzelnen Auswertungs- und Analyseschritte theoretisch dargestellt und praktisch durchgeführt (vgl. Kapitel II. 3.2.). Dem folgen die zur Diskussion gestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel II. 4).

II. 3.1. Zentrale Aspekte der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack

Die dokumentarische Methode, so Bohnsack, geht auf Karl Mannheim zurück, welcher der Nachfolgeneration des Begründers der phänomenologischen Soziologie, Alfred Schütz, angehörte. Ging es Mannheim darum, das „implizite Wissen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 27) von Praktiken einer sozialen Gruppe, auf der Ebene des „Commonsense“ (ebd., S. 33) herauszuarbeiten, so geht Bohnsack darüber hinaus, indem er nicht bloß auf der Ebene des *Was* verhaftet bleibt, sondern auf die Ebene des *Wie* wechselt. Dadurch kann die dokumentarische Methode aufzeigen *was* der je individuellen Wirklichkeit, als *Commonsense* oder „kommunikativem Wissen“ (ebd., S. 33) von sozialen Gruppen gemein ist und analysieren *wie* sich das kommunikative Wissen konstituiert. Es interessiert „das konjunktive Wissen (...) von konjunktiven Erfahrungsräumen“ (ebd., S. 34). Im Mittelpunkt steht die Handlungspraxis der beforschten Gemeinschaft (vgl. ebd., S. 27 ff.). Bohnsack meint an dieser Stelle konkret „sowohl die Praxis des Handelns sowie des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“ (ebd., S. 30).

„Während der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen unproblematisch ist, da es ohne große Schwierigkeiten abgefragt werden kann, erschließt sich uns das konjunktive Wissen nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben.“ (Bohnsack et al. 2013, S. 33)

Der methodisch erste Schritt der dokumentarischen Methode beinhaltet das thematische Ordnen der deskriptiv festgehaltenen Daten. Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Themas werden anhand der „formulierende[n] Interpretation“ (ebd., S. 33) als Orientierungsrahmen festgehalten (vgl. ebd., S. 33 ff.). Im Anschluss daran wird die Ebene der expliziten Darstellungen, die sich am bewussten Wissen der Akteur_innen des Forschungsfeldes orientiert, verlassen. Anhand der „reflektierenden Interpretation“ (ebd., S. 34) wird das *konjunktive Erfahrungswissen*, das der Handlungspraxis implizite Wissen herausgearbeitet, indem sich Forschende den „kollektiven *Erfahrungsraum*“ (ebd., S. 36, Auszeichnung im Original) erschließen (vgl. ebd., S. 33 ff.). Das geschieht durch die „Komparative Analyse“ (ebd., S. 35), die als das Kernstück der Methode bezeichnet werden kann. Durch die Kontrastierung von einzelnen Fällen, wie etwa einzelne Handlungsmodi, so Bohnsack, werden durch den Vergleich am Datenmaterial Typen identifiziert und kategorisiert. Dabei geht Bohnsack davon aus, dass sich die je individuellen Erfahrungsräume überschneiden

„bzw. wechselseitig durchdringen“ (ebd., S. 36). Die Gegenüberstellung der Fälle folgt einem internen Referenzrahmen, der sich am Datenmaterial selbst orientiert und keine externen Kriterien zur Kontrastierung heranzieht (vgl. ebd., S. 35 ff.). Bohnsack geht davon aus, dass sowohl dem kommunikativem, als auch dem konjunktivem Wissen Performativität zugesprochen werden kann. Ersteres entsteht durch intersubjektives Handeln, das die Herstellung einer bestimmten Darstellung betrifft. Das konjunktive Wissen bezieht sich auf die der Darstellung impliziten Prozessstrukturen. Dem konkreten Gegenstand, der durch gemeinsames Handeln der Akteur_innen erst konstituiert wird, ist eine „performative Struktur“ (Bohnsack 2007, S. 205) immanent. Um diese zu erschließen, ist es notwendig auf die kommunikative Ebene zurückzugehen (vgl. ebd. S. 203 ff.). Bohnsack macht deutlich, dass erst eine wechselseitige Validierung beider Ebenen und eine Kontrastierung einzelner Darstellungen, die als Typen ausgewiesen werden eine gültige Interpretation ermöglichen (vgl. ebd.). Der letzte Schritt, die „soziogenetische Interpretation“ (Bohnsack 2013, S. 598), steckt die Reichweite der einzelnen Typen ab und kann anhand eines den Typen übergeordneten Rahmens eine Spezifizierung erstellen, die als empirische Aussage für eine konkrete Untersuchung Geltung beanspruchen kann (vgl. ebd., S. 598 f.).

II. 3.2. Auswertung und Analyse

In Folge werden nun die theoretisch dargestellten Schritte anhand des Datenmaterials aus dem Beobachtungsprotokoll ausgeführt. Beginnend bei der formulierenden Interpretation (vgl. Kapitel II. 3.2.1.), gefolgt von der reflektierenden Interpretation (vgl. Kapitel II. 3.2.2.) kann schließlich anhand der soziogenetischen Interpretation (vgl. Kapitel II. 3.2.3.) eine für diese Forschungsarbeit geltende generalisierende empirische Aussage gemacht werden (vgl. Kapitel II. 4.).

II. 3.2.1. Formulierende Interpretation – thematische Gemeinsamkeiten der Daten

Da die von den Kindern inszenierten und aufgeführten Szenen den Hauptteil des theaterpädagogischen Workshops darstellen, wird von mir eine Eingrenzung der Textausschnitte vorwiegend auf diese Sequenzen vorgenommen – ansonsten würde die Datenmenge den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen. Die Endsequenzen ziehe ich zusätzlich heran, da sie als aufschlussreich hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Forschungsarbeit gelten. In

Rücksicht auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit folgt die Interpretation der Textstellen dem Thema *Schwellen* und den damit in Zusammenhang stehenden *sinnlich-leiblichen Erfahrungen*. Das die Interpretation leitende Muster richtet sich nach dem Interesse, *welche* Art von Schwellen die Schüler_innen *wie* theaterpädagogisch darstellen, über welches kommunikativ konstituierte Wissen sie verfügen und über welche Erfahrungen sprechen sie explizit. Während der Aufführung sitzen die zuschauenden Schüler_innen auf dem Boden des Klassenzimmers. Den Kindern ist es freigestellt, auch Tische oder Stühle die im Raum stehen als Bühnenausstattung zu verwenden. Eine freie Fläche vor dem Publikum fungiert als Bühne. Im Folgenden werden nun sechs Textstellen zitiert sowie interpretiert und im Anschluss daran (vgl. Kapitel II. 3.2.2.) fallkontrastierend typisiert.

1. Textausschnitt

Die Gruppe der schauspielenden Kinder besteht aus drei Mädchen. Der Textausschnitt beginnt an jener Stelle, an der auch die Aufführung beginnt und endet mit Sequenzen aus dem Reflexionsgespräch.

„Eine Mädchengruppe möchte beginnen und richtet alle Requisiten für ihre Szenen her. Auf die Frage von Livia, mit welcher Darstellung sie beginnen möchten, einigen sich die Mädchen auf jene Darstellung, in der sie die inszenierte Schwelle überschreiten. Das Mädchen mit dem kurzen Rock verlässt den Raum und schließt die Tür. Das Spiel beginnt. Zwei Mädchen mit langen Hosen sitzen auf einem Tisch neben dem Lehrer_innentisch und reden miteinander. Das Mädchen mit dem kurzen Rock betritt den Raum durch die Klassentüre, geht zu den anderen Mädchen und fragt, ob sie auch zu ihrer Gruppe dazugehören könne. Ein Mädchen der Gruppe antwortet ihr, zuerst eine Mutprobe bestehen zu müssen, nur dann sei das möglich. Dabei bleiben sie sitzen und das Hosen tragende Mädchen mit den helleren langen Haaren hat dabei einen sehr *eingebildeten, hochnäsigen, leicht verachtenden* Gesichtsausdruck. Das Hosen tragende Mädchen mit den dunklen langen Haaren lächelt und der Gesichtsausdruck *wirkt auf mich freundlich*. Sie schicken das Mädchen mit dem Rock und nicht ganz glatten langen Haar hinaus, mit dem Hinweis, sie würden es wieder holen, wenn sie sich die Mutprobe ausgedacht haben. Das Mädchen verlässt mit den Worten ‚Ok‘ den Raum. Kurz darauf rufen sie es wieder herein und verkünden ihre erste Mutprobe, nämlich eine Mappe zu stehlen. Das Mädchen mit dem Rock geht ohne zu zögern auf einen Schrank zu und nimmt ganz selbstverständlich eine Mappe heraus und bringt sie den Mädchen, die immer noch auf dem Tisch sitzen. Die nächste Mutprobe die sie verkünden ist ein Sprung vom Lehrer_innentisch. Obwohl das Mädchen mit dem Rock jetzt zögert, sich vor die am Tisch sitzenden Mädchen hinstellt und mit den sehr *bestimmt ausgedrückten* Worten ‚das ist verboten‘ entgegnet, steigt sie auf den Tisch und springt herunter. Als sie noch eine Mutprobe auferlegt bekommt, sieht man ihrer Gestik und Mimik an, dass sie etwas *entsetzt* darüber ist, weil es noch nicht immer nicht ausreicht für die Zugehörigkeit. Als dritte Mutprobe verlangt ein Mädchen von dem Mädchen mit dem Rock vor den Schüler_innen der Klasse zu tanzen. Sie beginnt zu tanzen und

lacht dabei etwas *verlegen*. Es stellt sich vor die zuschauenden Schüler_innen, den Blick ihnen zugewandt, und beginnt: ‚Everybody dance now‘ zu singen. Zu diesem Drei-Wort-Text vollzieht es einige Tanzbewegungen mit Hüfte und Armen. An dieser Stelle müssen sowohl die zuschauenden Schüler_innen als auch die auf dem Tisch sitzenden über die Zugehörigkeit zur Gruppe entscheidenden Mädchen hörbar, aber *eher leise* lachen. Das Mädchen mit dem Rock lächelt auch, *wenngleich es etwas schamhaft auf mich wirkt*. Jetzt, nachdem alle Bedingungen erfüllt sind, sind die beiden Mädchen, die noch immer auf dem Tisch sitzen, zufrieden und nehmen das eine Mädchen in ihre Gruppe auf. Das Mädchen mit dem Rock bedankt sich bei den anderen Mädchen. Diese rutschen nun vom Tisch herunter, stellen sich vor ihre ‚neue Gruppenkollegin‘, gefolgt von einer Umarmung zu dritt. Während der gesamten Szene schauen alle Schüler_innen zu und niemand redet ein Wort dazwischen.

Die zweite Szene spielen sie gleich, bis zu dem Punkt, wo die Mutprobe zu vollziehen gedacht ist. Das Mädchen mit dem Rock steht vor den beiden auf dem Tisch sitzenden Mädchen und sagt mutig mit laut und deutlich gesprochenen Worten: ‚Eine Mutprobe zu machen, nur um in euer Team zu gehören?‘ Die auf dem Tisch sitzenden Mädchen bleiben aber hartnäckig und nehmen das Mädchen mit Rock nicht in ihre Gruppe auf, woraufhin es mit etwas *angewidertem* Gesichtsausdruck und leicht hängenden Schultern den Raum durch das die Klassentüre verlässt.

Nun klatschen alle zuschauenden Kinder. Georg und Livia fragen die Schüler_innen resümierend zu diesen Szenen, wo hier aus ihrer Perspektive die Schwelle gelegen sei. Die Kinder definieren diese als eine Mutprobe machen zu müssen. Simon wirft ein: ‚Sie hat selber Rechte‘. Die Kinder steigen, der Mimik ihrer Gesichter zu entnehmen, *interessiert* in das Thema ein und sprechen dabei auch andere, aus ihrer Sicht gefährliche, Mutproben an, wie etwa über Zuggeleise gehen.“ (Z 423-461, S. 13 f.)

Die dargestellte Schwelle wird als sogenannte *Mutprobe* inszeniert. Die Mädchen wollen zuerst jene Szene aufführen, in der sie die von ihnen inszenierte Schwelle überschreitend darstellen und unmittelbar danach die Szene, in der sie den Übertritt nicht vollziehen. Ihr Thema ist das der Mutprobe, die notwendig vollzogen werden muss, um in eine Gruppe aufgenommen zu werden. Darüber entscheiden zwei Mädchen als sogenannte *Gatekeeperinnen*. Das dritte Mädchen der schauspielenden Gruppe wird von den Mädchen aufgefordert durch die Türe das Klassenzimmer zu verlassen, während sie über die Handlungen der Mutprobe beraten. Zum Vollziehen der Auflagen holen sie die Schülerin wieder in den Raum zurück. Um in ihre Gruppe aufgenommen zu werden, muss das Mädchen drei Aufgaben erfüllen: einen Diebstahl begehen und zwei, dem Mädchen vermutlich unangenehme Handlungen auszuführen. Nachdem alles zur Zufriedenheit der Gatekeeperinnen erfolgte, wird die Zugehörigkeit durch eine Umarmung besiegelt. In der zweiten Szene wird die Türe ebenso als trennende Instanz inszeniert. Diesmal weigert sich das Mädchen und vollzieht die auferlegte Mutprobe nicht, indem es wörtlich im Modus der Rückfrage ihre Verwunderung ausdrückt.

Auf welches kommunikative Wissen der Schüler_innen weisen die Sequenzen hin? Schwellen sind ihnen als Übergänge bekannt, die, wenn sie überschritten werden, Auswirkungen haben – sie können etwas ermöglichen. Dabei ist den Kindern bewusst, welche Handlungen in welcher Situation, in welchem kulturellen Rahmen (wie etwa der schulspezifischen Kultur) verboten oder auch unangenehm peinlich sein können. Sie wissen über Mechanismen Bescheid, wie etwa eine Türe, die Individuen aus- oder auch einschließt. Es ist ihnen auch bewusst, dass sie Entscheidungsgewalt, in Form von Rechten haben, die es den Kindern ermöglicht auch etwas verweigern zu können. Vor allem dann, wenn die Anforderungen peinliche und folgesnchwere Auswirkungen haben. Das Thema Mutproben an sich ist in ihrer (Schul-) Kultur präsent aber nicht alltäglich, sie haben etwas Ereignishaftes an sich, das die Schüler_innen leiblich-sinnlich bewegt.

2. Textausschnitt

Die zweite Gruppe besteht aus zwei Burschen und einem Mädchen, wobei einer der Jungen erst vor kurzem in die Klassengemeinschaft dazu gestoßen ist. Der Anfang des Ausschnitts markiert den Zeitpunkt zu Beginn der Aufführung und er endet mit der, die Aufführung reflektierenden Sequenz.

„In dieser Szene geht es um das Betreten eines Geisterhauses. Diese Gruppe setzt sich als einzige sowohl aus Burschen als auch aus Mädchen zusammen. Der etwas korpulente Bursch mit kurzem dunklem Haar, sagt dem Mädchen, es ist Sabine, das große Mädchen mit dem runden Gesicht, wenn es cool sein möchte, dann müsse es am Abend in das Geisterhaus gehen. Sabine sagt, sie wolle es versuchen. Vor ihr steht ein Tisch, unter welchem Tisch Iyad, der Bursche, der erst kürzlich in die Klasse, nach Auskunft der Lehrerin, dazukam, sitzt. Sabine *zögert* jetzt doch etwas, bevor sie in das Geisterhaus eintritt und verbalisiert das auch. Dabei steht sie, den Blick seitlich zu den zuschauenden Kindern gewandt, ohne sich zu bewegen neben dem ‚Geisterhaus‘. Dabei hat sie den Finger einer Hand auf den Mund gelegt und macht einen *nachdenklichen* Gesichtsausdruck. Währenddessen ist es still im Raum. Schließlich entschließt sie sich in das Haus einzutreten indem sie sich in Richtung Tisch bewegt und sich hinunterbeugt, um unter den Tisch zu gehen. Plötzlich kommt Iyad vom Tisch hervor, sagt ‚Buh‘, und lächelt dabei. Sabine stößt einen Schrei aus, wendet sich ab und läuft einen Schritt zurück. Der korpulente Junge ist dabei in der Beobachterposition und lächelt.

Die zweite Szene wird wieder gleich gespielt, bis zu diesem Punkt, wo die Entscheidung getroffen werden muss, das Geisterhaus betreten zu wollen, oder nicht. Diesmal bleibt Sabine lange am selben Platz, auf dem sie vorher, bevor sie in das Geisterhaus eintreten wollte, stehen. Sie bewegt sich nicht, hat den Finger vertikal auf den Mund gelegt und ihr Blick, der gleich wie in der Szene vorher ausgerichtet ist, *wirkt nachdenklich und starr*. Die Augen sind dabei leicht nach oben gerichtet. Sabine verharrt *auffällig lange* in dieser Position mit diesem Blick. Die zuschauenden Kinder werden dabei schon *etwas unruhig*,

indem sie beginnen am Boden sitzend hin und her zu rutschen. Sie sprechen dabei nicht. *Nach einer Weile sagt Sabine dann entschlossen mit klaren Worten:* „Nein, ich mache es doch nicht.“ Applaus gibt es von den Zuschauer_innen und die Szene ist zu Ende.

Georg thematisiert mit den Kindern den auffälligen Unterschied des langen Zögerns bei der Entscheidung doch nicht das Geisterhaus betreten zu wollen und den merkbar schnelleren Entschluss in der ersten Szene. Sabine erläutert, sie habe einen Burschen namens Fabian gespielt.

Georg fragt die Kinder, ob Mutproben oder Cool-sein eher etwas für Burschen sei und weniger für Mädchen. Die Burschen sind eher dieser Ansicht. Die Mädchen denken etwas nach und meinen dann auch, sie hätten eher weniger Beweggründe cool zu sein oder Mutproben einzufordern. Ein Mädchen, ich nenne es Lisa, mit langem zusammengebundenem braunen Haar sagt, cool sein sei nicht wichtig, und in Zusammenhang mit Mutproben: ‚kein Mensch ist dumm‘ und ‚man ist eigentlich ich selbst‘.“ (Z 464-489, S. 14 f.)

Diese Gruppe hat die Schwelle in der Art inszeniert, sodass es, um als *cool* Angesehen zu werden, erst einen Beweis braucht. In dieser Aufführung gilt das Mädchen als *cool* wenn es am Abend ein *Geisterhaus* betritt, das hier als Tisch dargestellt ist. Das Mädchen betritt das Geisterhaus erst nach einer Überlegungsphase. Als es sich beugt, um unter den Tisch, also in das Haus zu treten, wird sie von einem Burschen der unter dem Tisch sitzt erschreckt und stößt dabei einen Schrei aus. Der andere Junge der Gruppe steht während der Szene nahe dem Haus und lacht, als der Schrei ertönt. Der Bub unter dem Tisch lächelt. Entscheidet sich das Mädchen in der zweiten Szene das Geisterhaus nicht zu betreten, dauert die Nachdenkphase deutlich länger als in der Szene davor. Dabei hat sie wie auch zuvor den Finger auf den Mund gelegt und den Blick nach oben gewandt. Die zuschauenden Schüler_innen sitzen diesmal nicht mehr regungslos auf dem Boden und sehen zu, sondern beginnen sich zu bewegen. Die Szene endet, indem das Mädchen nach dem Nachdenken verbal kundtut, die Handlung nicht ausführen zu wollen. Während der Reflexion wird deutlich, dass Mutproben oder Cool sein etwas an sich haben, was eher Burschen zugeschrieben wird. Ein Mädchen äußert sich über Cool-sein an sich: Es sei kein notwendiges Attribut und Mutproben rütteln an der eigenen Integrität. Mutproben sieht sie als Handlungsaufforderungen, welche die eigene Integrität stören und appelliert an wertschätzenden Umgang in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen.

Welches kommunikative Wissen kommt hier zur Geltung? Es gibt Charakterbezeichnungen, die erstrebenswert sind, wie als cool zu gelten. Das Übertreten von Schwellen, wie etwa ein Geisterhaus am Abend zu betreten, kann unangenehme Gefühle evozieren. Ob sie die Schwelle übertreten oder auch nicht, muss wohl überlegt sein. Die Kinder wissen auch über bestimmte Gestik und Mimik Bescheid, welche die Phase des Nachdenkens verstärkt zum Ausdruck bringen.

3. Textausschnitt

Die erste Textstelle zeichnet die Aufführung dreier Burschen nach und gibt die Reflexion rekonstruierend wieder. Der zweite Ausschnitt zeigt eine Sequenz aus der Nachbesprechung, die im Klassenzimmer der Schüler_innen stattfindet.

„Für diese Szene wird von den Burschen ein Tisch, eigentlich sind es zwei kleinere Tische zu einem zusammengestellt, und das dann etwas weiter in den Raum gerückt. In dieser Gruppe spielen Slavik mit dem gestreiften Sweater und Fred mit dem ins Gesicht hängendem Haar mit. Dahinter platzieren die Burschen zwei Sessel. Slavik ist abseits von den Burschen links in einer kleinen Nische vor einem niedrigen Schrank positioniert, daneben stehen zwei Sessel. Fred, stellt sich vor den Tisch, der andere Junge sitzt auf dem Sessel hinter dem Tisch. Fred möchte das Stück erklären, aber Gregor und Julia winken ab, denn das Spielen sei doch das eigentlich Interessante, erklären sie. Fred verzieht etwas die Mundwinkel, macht eine das Haar aus dem Gesicht bewegende Kopfbewegung, aber erhebt keinen Einspruch und nimmt neben dem anderen Burschen am Sessel hinter dem Tisch Platz. Sie beide simulieren schreiben. Slavik sitzt noch immer auf seinem Platz und lächelt unentwegt. *Es wirkt etwas schelmisch* auf mich. Dann äußert der Bursch, der neben Fred sitzt (auch er lächelt die ganze Zeit), er müsse aufs WC gehen, um zu sehen wo sein Kollege so lange bleibe. Nun steht Slavik, auf und ich sehe, wie er etwas in der Hand hält – *es sieht so ähnlich wie eine Fernbedienung von einem elektronischen Gerät aus*. Der Platz, wo sich Slavik aufhält, fungiert als Toilette. Dort trifft der Bursche auf ihn und realisiert, dass Slavik etwas in der Hand hat. Er fragt ihn was er hier mache. Slavik antwortet, er möchte einen Streich mit einem Pfefferspray spielen. Kurz darauf wirft Slavik den Gegenstand, den er als Pfefferspray benennt, rechts auf den niedrigen Schrank neben sich. Fred kniet neben dem Schrank und beobachtet die Beiden aufmerksam. Wenn sie seiner Ansicht nach etwas vom vereinbarten Drehbuch abweichen, so greift er ein und die drei tuscheln miteinander. Nach der WC Szene wechselt Fred seine Rolle und *spielt offensichtlich eine Aufsichtsperson – möglicherweise einen Lehrer*. Dabei spricht er etwas hektischer, steht jetzt vor dem Tisch und sagt die Kinder müssen jetzt ‚schnell, schnell‘ das Gebäude verlassen, er hustet dabei und unterstützt sein Reden mit einer Geste, *wie es üblich ist, wenn man jemanden weiterwinkt bzw. jemanden hinauswinkt*. Slavik und der andere Junge beobachten Fred dabei, stehen aber immer noch im von ihnen definierten WC.

Die zweite Szene wird eingangs etwas schneller gespielt. Im so genannten WC findet dann der entscheidende Unterschied statt. Nachdem geklärt ist, was Slavik im Schilde führt, nämlich einen Streich mit dem Pfefferspray spielen zu wollen, fragt ihn sein Kollege, warum er denn das mache. Darauf antwortet er: ‚Ich weiß nicht.‘ Der Kollege ruft: ‚Hör auf!‘ Daraufhin legt Slavik den Gegenstand vor sich auf den Schrank. Die Szene ist aus und alle Schüler_innen applaudieren.

(Diese Szene soll streng nach erarbeiteter Vorlage gespielt werden, was den Burschen meistens nicht gelingt, da sie sich ständig in den Szenen beraten wie das jetzt ‚richtig‘ dargestellt werden soll.)

Im Reflexionsgespräch werden die Kinder wieder gefragt, was denn das Entscheidende in diesen Szenen sei. Die zuschauenden Kinder artikulieren durcheinander und einige gestikulieren mit den Armen dabei – die Burschen dieses Spiels bleiben noch stehen, blicken sich fragend an und *Freds Mimik lässt erkennen, er möchte etwas sagen*. Julia und Gregor meinen, ob Slavik von seinem Kollegen aufgehalten wurde, den Streich zu spielen.

Die eben zuvor spielenden Burschen blicken in die Gruppe der zuschauenden Kinder, und machen verbale Ansätze etwas sagen zu wollen, bis Fred dem widerspricht und meint, einmal habe Slavik etwas getan und dann nicht. Slavik steht neben Fred, sein Gesichtsausdruck ist ausdruckslos. *Die Burschen scheinen, ihrem Gesichtsausdruck zu entnehmen, nicht so ganz zu wissen, was sie sagen sollen.* Julia und Gregor meinen, ob es die Entscheidung gewesen sei, einmal auf die Freunde zu hören und einmal nicht. Die Burschen nicken mit den Köpfen aber machen dabei einen nicht so ganz überzeugenden Eindruck, schlen- dern nun zu den zuschauenden Kindern und setzen sich, während applaudiert wird. (Z492-536, S. 15 f.)

Da meldet sich der dritte Bursche (er trägt eine Brille mit dunklem dickem Rahmen) aus der Gruppe von Fred und Slavik mit etwas aufgeregtem Gesichtsausdruck zu Wort und weist darauf hin, Fred habe einen Lehrer gespielt.“ (Z 684-686, S. 20)

Nachdem die Bühne ausgestattet ist und zwei Burschen ihre Plätze für die Aufführung einnehmen, möchte der dritte Junge die Aufführung dem Publikum inhaltlich erläutern. Die Spielleiterin winkt ab und teilt dem Jungen mit, dass in diesem theaterpädagogischen Workshop das Schauspiel der Kinder im Mittelpunkt des Interesses stehe. Der Bursche geht nun auf seine Position und die Aufführung beginnt. Der aufgeführte Inhalt bezieht sich auf eine Handlung, die Jemandem-einen-Streich-spielen-wollen darstellt. Wird die Handlung ausgeführt, hat sie Auswirkungen auf die gesamte Schule. Die Schwelle ist an der Stelle angesetzt an der eine Handlung, die einen Streich-spielen darstellt, vollzogen wird, oder in der zweiten Szene nicht ausgeführt wird, ein Junge den Streich-spielenden Jungen auffordert, dies nicht zu tun. Als Streich wird eine Aktion mit einem Pfefferspray dargestellt. Nachdem in der ersten Szene die Aktion mit dem Spray vollzogen wird, spielt der dritte Junge einen Lehrer, der Personen aus der Schule evakuiert. Während beider Szenen kontrolliert der dritte Bursche den Fortgang der Aufführung genau, denn die Inszenierung soll 1:1 umgesetzt werden. Er greift ein, wenn dem nicht so ist, indem er zu den Buben geht und sie zu dritt miteinander flüsternd diskutieren. Das Reflexionsgespräch nach der Aufführung macht deutlich, dass zwei der Buben nicht ganz wissen, was in dieser Aufführung als das Entscheidende bezeichnet werden kann. Die zuschauenden Schüler_innen reden nach der Frage durcheinander. Die Spielleiter_innen stellen eine mögliche Antwort in den Raum, indem sie den dargestellten Sachverhalt rekonstruieren. Der dritte Junge ergreift das Wort für die beiden anderen Buben, die etwas dazu sagen möchten, und widerspricht der Aussage der Theaterpädagoginnen. Er ist der Ansicht, dass einmal eine Handlung ausgeführt wurde und das andere Mal nicht.

Welches kommunikative Wissen kann aus dem Dargestellten abgeleitet werden? Es gibt auch gefährliche Situationen, die viele Personen in der Schule verletzen können. Wenn jemand eine gefährliche Aktion plant, dann muss diese gestoppt werden – ein Appell kann dabei hilfreich

sein. Die Toilette ist für Schüler_innen ein Rückzugsort in dem sie sich unbeobachtet fühlen. Lehrer_innen sind für sie Personen, die für einen geregelten Ablauf im Schulalltag sorgen.

4. Textausschnitt

Eine Gruppe von drei Mädchen führen ihre Erfahrungen zum Thema Schwellen auf. Dieser Textausschnitt beginnt mit der Aufführung der Gruppe und endet mit dem Reflexionsgespräch.

„Lisa trägt über ihre blaue Jeans und ihren dunkelblauen Sweater einen *auffallend langen* schwarz-weiße gemusterten Umhang, oder *eine zu große Weste*. Das Spiel beginnt. Zwei Mädchen, sie tragen ihr Haar, das etwas heller als Lisas ist, auch zusammengebunden, sitzen gemeinsam auf dem Tisch, auf dem vorher die Burschen das Schreiben simuliert haben. Lisa verlässt den Raum und kommt unmittelbar danach zur Türe herein. Sie geht auf die Mädchen zu und möchte bei ihnen in der Gruppe sein, woraufhin sie von einem am Tisch sitzenden Mädchen mit Brille mit einer *abweisenden* Handbewegung aufgefordert wird wegzugehen. Dabei hat das Brillen tragende Mädchen den Kopf leicht nach oben geneigt. Mit der Mimik des Gesichtsausdrucks ist ein abwertender Ausdruck erkennbar. Außerdem, wie das andere Mädchen mit ebenso abgeneigtem Gesichtsausdruck äußert, habe Lisa ein, ihrer Ansicht nach, hässliches Kleidungsstück an. Lisa dreht sich mit *traurigem Gesichtsausdruck* um und beginnt laut zu weinen. Dabei verlässt sie den Raum durch die Türe, die aber nicht geschlossen wird. Die anderen Mädchen zeigen nun einen *zufriedenen Gesichtsausdruck*. Sie sehen sich an und rufen Lisa zurück. Dabei bewegen sie sich vom Tisch herunter und gehen auf Lisa zu. Lisa kommt wieder in den Raum schließt die Türe hinter sich und alle drei stehen nun vor der geschlossenen Türe; die Mädchen vor Lisa mit dem Rücken zum Publikum gewandt. Mit strengem Blick geben sie Lisa noch eine Chance. Sie fordern Lisa auf, einen Stift ihrer Freundin zu stehlen und auch eine Geldbörse. Lisa steht vor ihnen, wechselt die Belastung der Beine und meint mit einem etwas *‚besserwisserischem‘* Ton und dem dazugehörigen Gesichtsausdruck, gestikulierend mit den Armen, dass sie es machen werde, aber nicht schuld sei, wenn sie erwischt werde, da sie ja nur das gemacht habe, was ihr die beiden aufgetragen haben. Danach dreht sie sich weg, geht durch den Raum in eine Ecke und nimmt den Stift. Die zuschauenden Kinder nahe der Ecke (*die anderen sehe ich nicht, da ich auf Lisa schaue*) beobachten sie und drehen den Kopf dabei mit; den Blick stets auf Lisa gerichtet. *Hektisch* dreht sich Lisa um, geht schnellen Schrittes auf die beiden Mädchen zu und gibt ihnen *demonstrativ* den Stift. Danach wendet sie sich um, geht auf die Geldbörse zu und holt auch diese in der selben Art wie zuvor den Stift. Ein Mädchen hat sich inzwischen wieder auf den Tisch gesetzt, das Mädchen mit der Brille steht dahinter – beide mit dem Rücken zum Publikum. Das auf dem Tisch sitzende Mädchen hält die Geldbörse in der Hand und sieht Lisa mit *zufriedener* Mimik an. Danach sagt Lisa: ‚Jetzt spiele ich die Frau Krämmmer‘ (*das ist die Klassenlehrerin*). Sie verlässt dabei den Raum und kommt wieder zurück. Mit weit offenen Augen und nach rechts und links wendendem Kopf geht Lisa durch den halben Raum und sucht ihre Geldbörse, was sie begleitet mit *ruhigen, fragend intonierten* Worten ausspricht. Die Kleidung – *den Umhang* – hat sie immer noch an. Lisa schaut herum, schaut auch auf dem Platz neben mir nach, *ohne dabei durch herumkramen die Geldbörse zu suchen*, sondern

schaute nur. Danach verlässt sie mit *verwundertem Gesichtsausdruck und Worten der Verwunderung*, gestisch mit den Armen begleitet, den Raum. Danach neigt sie sich nur mit halbem Körper in den Raum herein, die Türe etwas geöffnet. Sie wartet ab, bis die beiden Mädchen *auf Position* sind und schließt die Türe hinter sich. Beide Mädchen sitzen nun wieder auf dem Tisch, mit Blick zum Publikum.

Lisa kommt herein, stellt sich seitlich vor den Mädchen hin und möchte wieder, wie in Szene eins, deutlich machen, dass sie zu der Gruppe der Mädchen dazugehören möchte. Wie in Szene eins weisen sie die beiden ab und monieren wieder den, für sie, hässlichen Rock, den Lisa trägt, obwohl es eigentlich ein Umhang, eine Weste, ist. Wieder weint Lisa, wendet sich dabei von ihnen ab und stürmt zur Türe. Die Mädchen gehen ihr nach, rufen sie zurück und machen ihr wieder den Vorschlag den Stift (*diesmal nehme ich wahr, wie sie von einem ‚pinken‘ Stift sprechen – wobei der Stift auch im Spiel die Farbe Pink hat*) und die Geldbörse der Lehrerin zu stehlen, um zur Gruppe Zugang zu erhalten. Lisa lehnt mit *sehr entschieden, klar ausgedrückten* Worten: ‚Ich bin nicht so dumm wie ihr‘ ab. Wieder weist sie, wie bereits im Reflexionsgespräch nach dem Spiel der zweiten Gruppe darauf deutlich hin: ‚Da bleibe ich lieber ich selbst, als meine beste Freundin zu bestehlen!‘ Dabei steht sie aufrecht vor den beiden Mädchen und spricht in *resoluter, sehr energischen* Stimme, *was den Eindruck von Mut in mir weckt*, als sie den beiden Mädchen kontert. Die Szene ist an dieser Stelle aus und endet mit Applaus. Es fällt mir gerade eben auf, dass die Klassenlehrerin derzeit nicht im Raum anwesend ist.

Georg meint allgemein, auch Mädchen machen Mutproben, wie hier wieder zu sehen sei. Julia merkt an, dass alle Kinder ähnliche Szenen ausgearbeitet haben, aber das spiele keine Rolle, da sie ja trotzdem alle unterschiedlich gespielt werden und dass sei beim Theater nie das Gleiche – es seien Themen, die uns alle etwas angehen. Alle drei Mädchen der gerade eben gespielten Szenen wirken sehr zufrieden, ein dementsprechendes Lächeln ist in ihrem Gesicht zu sehen. Nach dieser Szene gibt es keine gemeinsame Reflexion mit den zuschauenden Kindern.“ (Z 542-599, S. 16-18.)

Als Thema für diese Aufführung wird die Mutprobe gewählt. Ein Mädchen sucht Zugehörigkeit zur Gruppe der anderen beiden Mädchen, welche durch eine wegwinkende Gestik und distinktierte Mimik andeuten, dass das Mädchen weggehen soll. Dabei monieren sie verbal ihr äußerliches Erscheinungsbild. Das Mädchen reagiert enttäuscht mit traurigem Gesichtsausdruck und einem Weinen, indem sie sich abwendet und durch die Türe den Raum verlässt. Die beiden Mädchen deuten durch ihren Gesichtsausdruck Zufriedenheit an. Nach einem Blickwechsel rufen sie das Mädchen wieder zurück, gehen auf sie zu und eröffnen ihr ein Angebot das Zugehörigkeit verspricht. Sie muss zwei Handlungen ausführen: Zwei Dinge stehlen (wobei eines der Lehrerin gehört). Erst klärt das Mädchen, wer für diese Handlungen Verantwortung trägt. Die Schuldfrage projiziert sie dabei auf die beiden anderen Mädchen. Sie selber sieht sich dabei nur als eine Tätigkeit ausführende Person. Das Mädchen willigt ein, die Handlungen auszuführen, begleitet von gestischen Bewegungen und verändertem Gesichtsausdruck. Sie holt einen Gegenstand nach dem anderen, nimmt dabei den zur Verfügung stehenden Bühnenraum ein und bringt das Diebesgut den beiden Mädchen, worauf

eines von den beiden mit mimisch angedeuteter Zufriedenheit antworten. Das die Diebin spielende Mädchen verstärkt den Ausdruck im Handeln durch Körpersprache. Während der Handlungen drehen die Zuschauer_innen ihren Kopf, sodass sie mitverfolgen können, was das Mädchen tut. Plötzlich wechselt die Diebin ihre Rolle und spielt die Klassenlehrerin, die ihre Geldbörse sucht. In dieser Rolle nimmt sie erneut viel Bühnenraum ein und unterstützt ihre Bewegungen durch Mimik und Gestik, auch spricht sie dabei mit ihr selbst. Sie findet die Geldbörse nicht und verlässt, begleitet von Gestik und Mimik der Verwunderung den Raum. Unmittelbar danach neigt sie sich mit halbem Körper durch einen Türspalt in den Raum, wartet bis die beiden Mädchen auf Position sind. Die zweite Szene beginnt. An der Stelle, an der das Mädchen zur Diebin werden soll, lehnt sie entschieden ab. Sie äußert sich verbal darüber, charakterlich nicht so wie die Mädchen zu sein – sie grenzt sich von ihnen ab. Sie will ihre eigene Integrität wahren und nicht ihre Freundin bestehlen. Sie unterstreicht ihre gesagten Worte zusätzlich durch ihre Körpersprache. Reflektierend halten die Spielleiter_innen fest, dass Mädchen auch Mutproben ausführen. Weiters sprechen sie die ähnliche Themenwahl der Schüler_innen an – es sei in Ordnung, denn diese Themen sind nicht nur solche, welche nur die Lebenswelt der Kinder betreffen. Die drei Mädchen zeigen ein Lächeln in ihrem Gesicht.

Welches kommunikative Wissen der Schüler_innen ist dieser Aufführung nach zu entnehmen? Es gibt eine klare Grenze innerhalb von Freundschaften, die nicht überschritten werden darf. Die Mädchen kennen die in ihrer Kultur als verboten geltende Handlungen. Führt man nicht erlaubte Tätigkeiten aus, liegt die Schuld grundsätzlich an der Person, die diese vollzieht. Die Kinder verfügen über ein Wissen, wie sie die Schuldfrage von ihnen selbst abwenden können, um integer bleiben zu können. Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann Ausschluss einer anderen Gruppe, wie zum Beispiel dem Freundeskreis bedeuten. Darüber hinaus sind ihnen körpersprachliche Elemente bekannt, die sie dem Anlass gemäß einsetzen können. Schwellen fungieren für die Mädchen als trennende Instanz, deren Übertreten unangenehme oder auch verletzende Konsequenzen haben kann. Unbescholten zu bleiben ist wichtiger als das Dazugehören zu einer Gruppe. Schwellen sind die Grenze, die eigene Unbescholtenheit in Bezug auf Moral und Gesetz wahren oder gefährden.

5. Textausschnitt

Der Ausschnitt bezieht sich hier auf die Aufführung einer Gruppe dreier Burschen. Sie ist im Vergleich mit den anderen Darstellungen kürzer inszeniert. Eine Reflexion findet im

Anschluss nicht statt, da bereits die Pausenglocke läutet. Auch stehen die Schüler_innen dieses Klassenzimmers bereits vor der Türe und möchten wieder in ihren Raum zurück.

„Nun betritt die letzte Gruppe, es ist die Burschengruppe mit Simon, und dem Jungen mit der Brille die ‚Bühne‘ und sie alle richten ihre Requisiten zurecht. (Simon hat ja, wie Georg mich während der Inszenierung aufmerksam gemacht hat, ‚Machen wir Mobbing, ich bin das Opfer‘, kundgetan.)“ (Z 603-606, S. 18)

„Das Spiel beginnt. Währenddessen nehme ich wahr, wie die Klassenlehrerin den Raum betritt. Ihr Gehen zuvor habe ich nicht registriert. Simon und der neben dem Tisch sitzende Junge *tuscheln* – den Inhalt kann ich nicht hören. Dann geht Simon zu Philipp, der auf dem Sessel, welcher Richtung Publikum platziert ist, sitzt und beginnt ihn körperlich zu bedrängen. Dabei berührt er Philipps Brille und will auch seine Arme berühren, währenddessen *geht er ständig auf ‚Body-check‘*. Die anderen Kinder schauen mit *gespanntem* Gesichtsausdruck zu. Ich sehe, dass Slavik und Fred dabei lächeln (*ich nehme an, sie sind Simons Freunde, da sie mit ihm anfangs in einer Übung gemeinsam in einer Gruppe zu fünf zusammen waren, jetzt sehen sie ihren Freund auf der Bühne in einer vermutlich aufregenden Rolle*). Verbal begleitet Simon seine Gesten mit, Philipp solle ihm etwas geben, ich höre ihn die Worte ‚Uhr‘ und ‚Armband‘ sprechen. Philipp geht ihm dabei mit seinem Kopf aus dem Weg und versucht mit den Armen Simon abzuwehren. Dabei sagt er wiederholend: ‚Nein, lass mich!‘ – *dem Ausdruck der Stimme ist zu entnehmen, wie er das ‚Nein‘ entschlossen aber dennoch leicht verzerrt ausspricht, er hat jedoch keine weinerliche Stimme wenn er spricht*. Simon *bedrängt ihn physisch* während der gesamten Szene, deren Dauer *mir kürzer erscheint* als die Szenen anderen Gruppen. Die Szene endet an jenem Punkt, an welchem Simon sich mit seinem Körper von Philipp abwendet und zur Seite geht.

Die zweite Szene beginnt wie die erste, jedoch geht Simon, nachdem er *sehr kurz mit seinem ‚Freund‘ tuschelt*, diesmal nicht auf Philipp zu, sondern verlässt den Raum durch die Türe.“ (Z611-630, S. 18 f.)

Die Gruppe inszeniert ihre Aufführung zum Thema *Mobbing*. Die Aufführung beginnt. Ein Bursche sitzt auf einem Sessel zum Publikum hingewandt. Die beiden anderen Buben flüstern miteinander. Unmittelbar danach geht einer der Jungen zu dem Burschen, der auf dem Sessel sitzt, und kommt ihm dabei körperlich sehr nahe. Dabei möchte der Junge die Brille und den Arm des Burschen berühren. Der Junge lässt nicht ab von ihm, bedrängt ihn die ganze Aufführung hindurch und fordert den Buben auf dem Sessel verbal auf, ihm etwas zu geben, etwa eine Uhr, oder ein Armband. Der Bub auf dem Sessel weicht ihm ständig mit dem Kopf aus und versucht ihn mit den Armen abzuwehren. Zusätzlich teilt er dem Jungen verbal mit, ihn in Ruhe zu lassen. Keine Reaktion scheint den Mobber stoppen zu können. Einige der zuschauenden Kinder zeigen eine Mimik, als ob sie von der Darstellung betroffen wären. Zwei Burschen, die während des Workshops mit dem Jungen, der in der Rolle des Mobbers agiert, in vielen Situationen zusammen beobachtet wurden, lächeln. Die Szene endet, indem sich der mobbende Junge von dem Burschen am Sessel abwendet. Die

Darstellung der zweiten Szene beginnt ebenfalls mit dem Flüstern der zwei Buben, auch sitzt der eine Junge wieder auf dem Sessel, nur geht der in Szene eins mobbende Bub nicht auf den Jungen am Sessel zu, sondern verlässt den Raum durch die Türe. Die Schwelle fungiert hier als Übergang, zu einer Handlung, die ihrerseits eine Grenzüberschreitung darstellt, die als Überschreitung der Körpergrenze definiert werden kann.

Welches kommunikative Wissen der Kinder ist dieser Aufführung zu entnehmen? Sie haben eine eigene Vorstellung davon, welche Handlungen unter den Begriff *Mobbing* fallen. Das Verletzen von Körpergrenzen ist für sie eine Handlung, die innerhalb ihrer Schulkultur nicht toleriert wird. Es braucht außer jemandem der verletzt und jemandem der verletzt wird, auch eine Person die zusieht und mit ihrem Zusehen das Handeln legitimiert. Die Kinder verfügen über ein Wissen, dass es Gegebenheiten gibt, in welchen sie sich in der Situation selbst, alleine nicht schützen können. Die Schwelle hat hier sowohl die Bedeutung der Grenze, die, wird sie übertreten Andere leiblich-körperlich verletzen kann. Sie fungiert aber auch als räumlicher Übergang von einem Raum hinaus in einen anderen – so ist es möglich Situationen aus dem Weg zu gehen.

6. Textausschnitt

Hier werden Sequenzen dargestellt, die einzelne Wortmeldungen von Schüler_innen während der Nachbesprechung aufweisen. Sie werden nummeriert, in Sequenzen aufgelistet und interpretiert.

Sequenz 1:

„Livia fragt, ob es noch weitere Wortmeldungen gebe. Simon meldet sich wieder zu Wort und spricht von Mobbing und dass man es nicht tun solle und wenn man es tue es Schwierigkeiten gebe. Während er spricht, blickt er oft vor sich auf den Tisch und *spielt* mit dem Stift in seinen Händen. Livia sagt: ‚Aber wenn man es tut, dann ist man dabei, oder?‘ Umgehend antwortet Simon, dass das so sei, jedoch die Entscheidung selbst sei nicht so einfach, aber wirkmächtig. (*Im Spiel selbst, ist er sehr schnell in die Rolle des Mobbers übergegangen bzw. auch sehr schnell nicht in diese Rolle eingestiegen.*)“ (Z 688-694, S. 20 f.).

Das Thema Mobbing wird von dem Burschen, der in der Rolle des Mobbers agierte aufgegriffen. Er weist auf einen Commonsense hin, der deutlich macht, dass Handlungen dieser Art nicht erlaubt sind und negative Konsequenzen haben. Während er spricht, bewegt er einen Stift in seinen Händen und verändert seine Blickrichtung. Eine Suggestivfrage der Spielleiterin, stellt die Möglichkeit in den Raum, dass Handlungen derart auch Zugehörigkeit

versprechen. Der Junge pflichtet ihr bei, wobei er die Entscheidung, jemanden zu mobben, nicht als einfach deklariert - obwohl er in der Rolle des Mobbers während der Aufführung dieses Bild nicht derart leiblich-sinnlich vermittelt hat. Die Schwelle, als Grenze des moralischen Anstands wird hier deutlich.

Sequenz 2:

„Fred merkt an, es sei sehr gefährlich einen Pfefferspray in die Lüftung zu werfen, da es dann sehr viele verletzte Kinder gebe. Lisa (*das Mädchen, welches in der Szene den Stift der Freundin und die Geldbörse der Lehrerin gestohlen hat*) geht auf das Thema Freundschaft ein und meint, es sei nicht in Ordnung, bloß, um eine Freundschaft aufrecht zu erhalten, zu stehlen. Sie würde das nicht so handhaben, sie würde da die Freundschaft sein lassen wollen.“ (Z 699-704, S. 21)

Hier werden zwei Themen aufgegriffen. Der Junge, der in der Rolle eines Täters agierte und dessen Handlung Auswirkungen auf Personen der gesamten Schule zeigten, merkt an, den die Auswirkungen verursachenden Gegenstand, den Pfefferspray, in die Lüftung geworfen zu haben. Die Folgen sind seiner Ansicht nach weitreichend – viele Kinder würden Verletzungen davontragen. Er erkennt die Gefahr in ihrer Dimension. Die Schwelle ist hier in ihrer Funktion als Grenze erkennbar, deren Überschreitung folgeschwer sein kann. Die zweite Wortmeldung macht ebenso deutlich, dass es einen Unterschied dahingehend gibt, von welchem Ort aus Handlungen ausgeführt werden. Ist der Ort die Rolle im Schauspiel, so scheint der Möglichkeitsrahmen frei und offen zu sein, ist es der Alltag so gibt es Einschränkungen. Das Mädchen erwähnt einen moralischen Aspekt – wenn das Bestehen der Freundschaft an Handlungen wie Stehlen gebunden ist, dann belastet es die eigene Integrität, die als verboten Geltendes nicht zulässt. Die Schwelle ist hier ein moralischer Scheidepunkt an dem sich die Unbescholtenheit misst. Freundschaften haben in der Schulkultur Bedeutung, doch gibt es subjektive moralische Grenzen, die zum Aufgeben der Freundschaft zwingen.

Sequenz 3:

„Das Mädchen mit dem kurzen Rock aus der ersten Szene merkt an, sie würde das in der Realität nie machen, einfach vom Lehrer_innentisch springen, denn es gebe Folgen, dabei erwischt zu werden, auch würde sie nicht einfach so singen und tanzen vor der Klasse, denn die Kinder könnten das nicht gut finden.“ (Z 750-753, S. 22)

Das Mädchen, das die Rolle der Zugehörigkeit-Suchenden spielte, hält fest, dass es einen Unterschied gibt, zwischen dem Handeln im Schauspiel und dem Alltagshandeln. Sie würde Handlungen, wie vom Lehrer_innentisch springen oder singen und tanzen vor den Mitschüler_innen nur in der Rolle, die sie während der Aufführung inne hatte, ausführen. Die Folgen solcher Handlungen deuten auf Anerkennung und Zugehörigkeit hin, indem sie der Ansicht ist, die Schulkolleg_innen könnten daran Missfallen finden. Die Schwelle fungiert als Instanz, die Anerkennung und Zugehörigkeit regelt. Es gibt Aktivitäten, die an sich nicht verwerflich sind, aber innerhalb der Schulkultur Ablehnung erfahren, sofern sie in bestimmter Art und Weise und beobachtet von relevanten Anderen stattfinden.

Sequenz 4:

„Es kommt die Meldung eines Kindes, Gefallen am Ausprobieren solcher Rollen gefunden zu haben, aber im realen Leben, täte es dies nie.“ (Z 755-756, S. 22)

Diese Wortmeldung thematisiert das lustvolle Element, das im Experimentieren mit verschiedenen Rollen gesehen wird. Die Trennung zwischen Alltag und der Welt des Theaters wird deutlich. Beide Orte haben ihre Berechtigung, aber es ist die unterschiedliche Bedeutung die Handlungen an bestimmten Orten anhaftet, die interessiert.

Sequenz 5:

„Ich frage die Schüler_innen was ihnen leichter gefallen sei, die Schwelle zu übertreten, oder sich wieder zurückzuziehen, nicht über die Schwelle zu gehen. Wieder meldet sich Simon als erster zu Wort. Für ihn sei es leichter gewesen, die Schwelle zu überwinden und den Mobber zu spielen. Nein zu sagen sei ihm im Spiel schwer gefallen. Ein Mädchen stimmt ihm zu. Für ein anderes Mädchen, es ist das Mädchen mit dem kurzen Rock, das in der ersten Gruppe aufgetreten ist, sei es sogar lustig gewesen, die Schwelle übertreten zu dürfen. Ein weiteres Mädchen stimmt dem zu und meint, es sei für sie ein Erlebnis gewesen ein Mal in so eine Rolle, in die Rolle des ‚Bösen‘ zu schlüpfen und dies auszuprobieren. Lisa wendet ein, für sie sei es eine große Überwindung gewesen, die Rolle der Diebin zu spielen.“ (Z 736-744, S. 22)

An dieser Stelle werden die wahrgenommenen Erfahrungen der Kinder deutlich. Sie beschreiben, wie sie das Überschreiten der Schwelle in ihrer Schauspielrolle erlebt haben. Die meisten Kinder hatten dabei keine Hemmungen. Sie machten dabei lustvolle, erlebnishafte Erfahrungen, die ihnen das Einnehmen von ihnen fremden Rollen, wie etwa *das Böse* zu

verkörpern, ermöglichte. Gegenteilig dazu war es schwieriger für sie die Schwelle entschieden nicht zu übertreten und *Nein* zu dem zu sagen, was jenseits der Schwelle auf sie wartet. Ein Mädchen spricht im Unterschied zu den meisten anderen Schüler_innen das Überwinden ihrer eigenen moralischen Grenzen an – erst nach dem Übertreten der persönlichen Schwelle konnte sie über die inszenierte Schwelle gehen und die Rolle der Diebin verkörpern.

Anhand der Interpretation der fünf Sequenzen konnte gezeigt werden, dass Theaterpädagogik einen Möglichkeitsrahmen eröffnet, innerhalb diesem mit Schwellen und verschiedenen Rollen experimentiert werden kann. In Abgrenzung dazu erfahren die Schüler_innen einen derartigen Rahmen im (Schul-) Alltag nicht. Es wurde ebenso deutlich, dass die Schwellen selbst und damit einhergehende Erfahrungen, erst durch interagierendes Handeln entstanden sind.

Zieht man das hier Dargestellte und Interpretierte aus den protokollierten Daten heran, so lässt sich ein Orientierungsrahmen bestimmen, der das Gemeinsame aller Textausschnitte kennzeichnet. Es zeigen sich in allen Ausschnitten Schwellen verschiedener Ausprägungen, die aber unterschiedlich erfahren und wahrgenommen wurden. Darüber hinaus haftet ihnen auch je nach Ort ihrer Darstellung unterschiedliche Bedeutung an. Theaterpädagogik stellt an sich eine Schwelle dar, welche die Welt des Alltags mit der Welt des Theaters verbindet, aber auch trennt. Nun gilt es, diesen Orientierungsrahmen auf seine impliziten Strukturen hin zu analysieren, bevor in Kapitel II. 3.2.3. eine für diese Arbeit generalisierende empirische Aussage getroffen werden kann.

II. 3.2.2. Reflektierende Interpretation – Komparative Analyse und Typenbildung

Der Orientierungsrahmen, der durch die Durchführung der formulierenden Interpretation deutlich wurde, wird in diesem Kapitel analysiert. Anhand der Kontrastierung von Orientierungsmustern werden nun spezifische Typen herausgearbeitet, die zeigen sollen, wie sich die Schwelle und damit verbundene leiblich-sinnlichen Erfahrungen an unterschiedlichen Stellen der Textausschnitte zeigen. Dabei liegt der Fokus nicht darauf, was die Schüler_innen über ihre Praxen in Bezug auf den Schwellen und Erfahrungen aussagen, welches Wissen ihnen darüber verfügbar ist, sondern was dem, als implizites Wissen, zugrunde liegt. Der

kategorisierte Typ gibt an, *welche* dem Orientierungsrahmen implizite strukturelle Ausprägungen von Schwellen und gemachten Erfahrungen im gemeinsamen Handeln *wie* konstituiert werden. Die kategorisierten Typen werden nun genannt und unter Einbezug der theoretischen Inhalte aus Teil I begründet.

Typ 1: Die Schwelle als trennende Grenze oder Übergang

Die Schwelle gilt nicht schon an sich als Grenze oder Übergang, sondern wird erst, durch Erfahrung dazu gemacht. Die Erfahrung resultiert aus dem Handeln, dem Übertreten selbst, dem Bedeutung anhaftet. Die Bedeutung ist an Handlungen auch an Gegenstände gebunden. Schwellen wie etwa eine Türe kann als Grenze fungieren, die eine Scheidelinie markiert, ihr kann aber auch die Bedeutung als Übergang anhaften, indem sie als verbindendes Element in Erscheinung tritt. Ist der Schwelle die Bedeutung der Gefahr immanent, wird sie als Grenze wahrgenommen, die zwei Welten unterschiedlicher Gesetzmäßigkeiten markiert.

Typ 2: Die Schwelle als Zwischenraum

In der Ausprägung als Zwischenraum, ist die Schwelle an einem Nicht-Ort angesiedelt – ein Zwischenbereich in der Bedeutung des Weder-noch. Dieser Zwischenbereich fungiert als Topos des Überschusses. Trifft man eine Entscheidung, was Zeit in Anspruch nehmen kann, wird Neues realisiert und andere Möglichkeiten bleiben zurück. Wird der Zwischenraum verlassen, geht man verändert aus dieser Situation heraus. Das transformierende Moment der Schwelle in ihrer Bedeutung als Zwischenraum betrifft alle an der Situation Teilnehmenden. Das Zwischen ist auch der Bereich der Zwischenleiblichkeit (vgl. I. 2.2.) – der Raum in dem sich unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten gegeneinander verschieben, sodass das Übertreten in eine andere Situation erst möglich wird.

Typ 3: Die Schwelle als Ereignis

Fungierend als Ereignis stößt die Schwelle an Fremdes, das sich von Alltäglichem abhebt. Ein Ereignis ist gekoppelt an Aufmerksamkeit, wobei das Wahrnehmen über das Wahrgenommene hinausgeht. Es steht mehr Erfassbarem bereit, als schlussendlich erfasst wird. Im Prozess des Wahrnehmens geht es darum etwas *als* etwas Bedeutsames hervorzubringen. Erst in der Differenz zu Gewöhnlichem, kann Besonderes in Erscheinung treten. Schwellenmomente dieser Art machen leiblich-sinnliche betroffen, sind intensive Momente in welchen sie den Akteur_innen als Widerfahrnis zustoßen. Solche Momente sind weder planbar noch vorhersehbar, sie sind einzigartig und können verstören oder entzücken. Augenblicke wie

diese haben Gestaltungsmacht und können ablehnende oder einschließende Haltungen konstituieren. Das leiblich-sinnliche Erscheinungsbild von Teilnehmenden in einem sozialen Feld kann zum Ereignis werden. Solche Ereignisse erfordern Antwort. Diese kann gestisch, mimisch (als Körpersprache) oder verbal erfolgen und soziale wie charakterliche Zuschreibungen zur Folge haben. Ereignisse zwingen zum Handeln.

Typ 4: Die Schwelle als Instanz der Kontingenz

Schwellen werden insofern als Ort des Kontingenten erfahren, als sie Möglichkeiten versprechen, welche im intersubjektiven Handeln Neues hervorbringen, das auch anders hätte sein können. Neues tritt daher nicht kausal-logisch aufeinanderfolgend ein. Dem Kontingenten ist ein gestaltendes Moment implizit. Das zeigt sich, indem Neues, wie etwa das Einnehmen einer neuen Rolle, erst leiblich-sinnlich, ästhetisch gestaltet werden muss. Welche Rolle wie dargestellt wird, ist an eine Unbestimmtheit, was sein und werden kann gebunden. Durch die Orts- und Zeitgebundenheit jeder leiblichen Existenz erfährt das Kontingente seine Grenze, denn es kann gegenwärtig nur in einer bestimmten Gestalt als eine bestimmte Handlung an einem bestimmten Ort erfolgen. Nicht an jedem Ort, wie ihn beispielsweise die Theaterpädagogik einnimmt, kann das Ausmaß an möglichen Folgen von Handlungen oder Lebensentwürfen erprobt werden.

Typ 5: Die Schwelle als Machtinstanz

Als Machtinstanz fungiert die Schwelle als Grenze, die den Verbleib im Diesseits oder den Zugang zu einem Ort jenseits der Grenze regelt. Als Topos der Entscheidungsgewalt entscheidet die Schwelle über Unbescholtenheit des Individuums. Die Gewalt der Entscheidung trägt das Potential, Andere oder sich selbst verletzen zu können in sich. Macht wird als potenziert erfahren, wenn Andere durch zustimmende leiblich-sinnliche Antwort die Entscheidung mittragen. Erst im gemeinsamen Vollzug von leiblich-sinnlichem Interagieren wird die Machtinstanz performativ hervorgebracht.

Die den Schwellen und leiblich-sinnlichen Erfahrungen implizite Struktur zeigt sich als konjunktives Wissen insofern, als sie durch interaktives Handeln, in welchen Schwellen als Grenzen oder Übergänge, Zwischenräume, Ereignisse, Kontingenz und Macht auftreten, interaktiv performativ konstituiert werden. Dabei wird deutlich, dass jeder einzelne dargestellte Typ kein singuläres Strukturelement darstellt, sondern alle fünf Typen

miteinander in Beziehung stehen und sich an manchen Stellen überschneiden. Diese Typen werden nun finalisierend in Bezug aufeinander analysiert und generalisiert.

II. 3.2.3. Soziogenetische Interpretation – Spezifizierung und Generalisierung

Im Vergleich der anhand der reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten Typen kann nun ein den Typen übergeordneter Rahmen diese spezifizieren und generalisieren. Die Schwelle zeigt sich als Erfahrungsraum, in welchem sie als Grenze oder Übergang, als Zwischenraum oder Ereignis oder auch als kontingente oder machtbesezte Instanz auftritt. Sie wird dabei während eines performativen Prozesses durch leibliche *Ko-Präsenz* aller an der Aufführung Teilhabenden erst als Schwelle an sich hervorgebracht. Ihr unterschiedlicher Bedeutungshorizont erschließt sich aus individuellen Erfahrungen. Sie wird aufregend, lustvoll, beängstigend, gefährdend aber vor allem als koinzidierend mit dem Fremden leiblich-sinnlich erfahren. Die, eine Wirklichkeit konstituierenden Erfahrungen entstehen erst im interaktiven Handeln aller an der Situation (hier ist es die Aufführung) Teilnehmenden – die Rezipient_innen miteingeschlossen. Im Entstehungsprozess der Schwelle ist ein gestaltendes Moment wahrnehmbar, das an ästhetische Erfahrungen gebunden ist. Dieses Moment zeigt sich, indem es nicht nur darum geht, dass etwas entsteht, sondern wie, in welcher Form es dargestellt und erfahren wird.

Das Prozesshafte der Schwelle spiegelt die dreigliedrige Struktur, so wie sie die Ritualforschung bei Van Gennep (vgl. I. 3.) kennt, wider. Die Übergänge der Struktur, die sich in Ablöse-, Schwellen- und Integrationsphase gliedern, verlaufen fließend beziehungsweise sind ineinander verwoben. Die Ablösephase kann dort gesehen werden, wo das Ereignis unerwartet dem Leib-Körper widerfährt und bereits Kontakt mit dem Fremden, dem Differenten, dem Anderen aufgenommen hat. Ein Ereignis fordert heraus, indem es Antwort verlangt. Die Schwellenphase kennzeichnet den Moment des Zwischen, das als Grenze oder Übergang aber auch als Zwischenraum erfahren werden kann. An diesem Punkt werden Entscheidung gefällt, die an Ort und Zeit gebunden sind. Die Zwischenphase ist der Ort des Kontingenten und der Macht, der Ort des Werdens, der offenen Gestaltungsmöglichkeiten, der Ort des Überschusses. Innerhalb der Angliederungsphase findet der transformierende Prozess statt. Eigenes und Fremden greifen wie in der Figur der Zwischenleiblichkeit ineinander. Hier entsteht das Fundament der Tragweite und der Konsequenzen der Entscheidung. Diese Phase macht den Bedeutungsrahmen erfahrbar und wahrnehmbar und

kennzeichnet den Aufbruch in Neues, dem auch neue, veränderte Perspektiven auf Gewohntes implizit sind.

Welche Bedeutung der Theaterpädagogik in Bezug auf die bisher explizierten Darstellungen der Schwelle und der leiblich-sinnlichen Erfahrungen zugesprochen werden kann, wird im nächsten Kapitel geklärt. Im Anschluss daran kann eine empirische Aussage über die vorliegende Forschung getroffen werden.

II. 4. Theaterpädagogische Bezüge und empirische Aussage

Bevor eine empirische Aussage über die Darstellung und Wahrnehmung von Schwellen und leiblich-sinnlichen Erfahrungen in der Lebenswelt von Schüler_innen getroffen werden kann, wird zuvor die generalisierte Typik der soziogenetischen Interpretation (Kapitel II. 3.2.3) in Bezug zu Theaterpädagogik gebracht. Das ist notwendig, da in dieser Forschungsarbeit Theaterpädagogik als Methode, als Weg, dient, um an das Erkenntnisinteresse heranzutreten. Es soll nun aus empirischer Perspektive gezeigt werden, inwiefern Theaterpädagogik einen geeigneten Weg dahingehend darstellt.

II. 4.1. Theaterpädagogische Bezüge

Anhand der Auswertung und Analyse nach der dokumentarischen Methode zeigt sich empirisch die Bedeutung der Theaterpädagogik in der Erforschung von Schwellen und leiblich-sinnlichen Erfahrungen als bedeutsam. Es ist vor allem der Rahmen den Theaterpädagogik aufmacht und absteckt, in welchem mögliche Rollen und mögliche Handlungsweisen ausprobiert werden können – sofern die Schwelle in die Lebenswelt der Theaterpädagogik überwunden wird. Nicht an jedem Ort kann mit dem Ausmaß an möglichen Folgen von Handlungen oder Lebensentwürfen experimentiert werden, was auch den Schüler_innen als kommunikatives Wissen bewusst ist. Die *Konsequenzvermindertheit* (vgl. I. 4.4.) zeigt sich auch, indem jede Darstellung im theatralen Rahmen auf sich selbst bezogen ist. Sie kann nicht in die Lebenswelt des Alltags 1:1 transferiert werden, denn die Bedeutung und Gestaltung von Aufführungen (damit sind auch die gespielten Szenen der Schüler_innen und die Reflexionen im Anschluss gemeint) entstehen unter Mitwirkung aller Anwesenden – zum Beispiel wenn das Publikum beginnt sich zu bewegen, oder die Theaterpädagog_innen das Spiel leiten, dabei für die Rahmung sorgen. Die Inszenierung ist daher immer mehr als das

Gesehene, Gehörte, Gefühlte, als das leiblich-sinnlich Wahrgenommene. Durch den Aspekt der Selbstreferenzialität kann die, von den Schüler_innen inszeniert Aufführung als emergent bezeichnet werden. Der Rahmen lässt nicht nur verbal sprachlich, sondern auch durch Körpersprache, wie etwa Mimik und Gestik, zu, überzeichnet darzustellen, wie sich Akteur_innen zur Welt verhalten. Das Überzeichnete lässt sich als Maske (vgl. I. 4.2.3.) beschreiben. Die Schüler_innen handeln, indem sie sich in der Maske unerkant glauben, jedoch tritt an manchen Stellen der Mensch, der hinter der Maske steht, in Erscheinung. Etwa wenn die Kinder während der Nachbesprechung, nachdem sie wieder als Schüler_innen in ihrem Klassenzimmer sitzen, *das* verbalisieren, was sie in Momenten der Demaskierung leiblich-sinnlich dargestellt haben.

II. 4.2. Empirische Aussage

Aufgrund der bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel kann nun die Aussage getroffen werden, dass Theaterpädagogik als geeigneter Weg gelten kann, um Schwellen, die Schüler_innen in einer NMS in Niederösterreich in ihrer schulischen Lebenswelt leiblich-sinnlich als bedeutsam erfahren haben, als solche wahrzunehmen und darzustellen. Unter Anwendung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack konnte die implizite Struktur von Schwellen und damit in Bezug stehenden Erfahrungen aufgrund des konjunktiven Wissens der Schüler_innen herausgearbeitet werden. Dabei wurde deutlich, dass Schwellen, in Anlehnung an das Konzept des Übergangs aus der Ritualforschung bei Van Gennep, eine dreigliedrige, ineinandergreifende Struktur aufweisen. Innerhalb dieser wurde die Schwelle, entsprechend den einzelnen Phasen, leiblich-sinnlich erfahren. Sie kann in der ersten Phase als Ereignis, als unmittelbare Konfrontation mit Fremdem, das zum Antworten zwingt, erfahren werden. Ein Zwischenbereich folgt als zweite Phase, dort wird die Schwelle gebunden an Ort und Zeit als kontingent und Ort des Überschusses sowie als Instanz der Macht erfahren. Angelehnt an das Modell der Zwischenleiblichkeit nach Waldenfels findet innerhalb der letzten Phase eine Verschränkung von Gewohntem und Fremden statt, welche als Basis für die Tragweite der Entscheidungen fungiert. Diese Phase ist der Ort der Transformation und des Aufbruchs. In Bezug auf das Fundamentale dieser Phasen kann folgende Aussage getroffen werden: Die Schwelle zeigt sich als dreiteiliger, ineinander greifender leiblich-sinnlicher Erfahrungsraum, in dem *Ereigniserfahrung*, *Zwischenerfahrung* und *Transformationserfahrung* koinzidieren. Allen drei Erfahrungsräumen liegt das

Prozesshafte und Performative zugrunde. Schwellen und dazugehörige Erfahrungen werden stets interaktiv, im gemeinsamen Handeln wirklichkeitsstiftend hervorgebracht.

Diese Aussage kann an der Stelle mit Kritik rechnen, an der das Beobachtete und die Beobachterin genauer analysiert werden. Was wurde nun konkret dargestellt und beobachtet? Was konnte die Beobachterin wahrnehmen? Obwohl die Schwelle innerhalb der schulischen Lebenswelt von den Schüler_innen gemeinsam mit den Theaterpädagog_innen als Schwelle definiert wird, erfolgt ihre Darstellung innerhalb eines künstlich eröffneten Rahmens. Das Dargestellte ist dem kommunikativen Wissen, dem Commonsense geschuldet. Es ist das, was die Schüler_innen von ihrer Perspektive aus als bewusst bedeutsam wahrnehmen. Somit ein Gegenstand, den sie aus ihrem Schulalltag entnehmen, in einer künstlichen Umgebung neu inszenieren und in Form einer Aufführung darstellen. Aus beobachtender Perspektive sind sie ein Gegenstand dritter Ordnung. Erst wird seine Genese in der schulischen Lebenswelt präformiert, dann wird er dort wahrgenommen, erfahren und als Schwelle im theaterpädagogischen Workshop als neue Wirklichkeit dargestellt. Jedoch kann dem entgegengehalten werden, dass die Schüler_innen nur vermeintlich einen künstlichen Gegenstand konstituieren. Wird nämlich die Ebene des Offensichtlichen verlassen und das dem zugrunde liegende, das implizite Wissen in den Blick genommen, so zeigt sich der sogenannte Mensch in der Maske, der sich selbst spielt. Es wurde empirisch dargelegt, dass die Maske die Kinder hinter ihr nicht versteckt. Folglich kann gesagt werden, dass zwar die theaterpädagogische Rahmung künstlich ist, jedoch das dort Dargestellte aus der alltäglichen Lebenswelt in das artifizielle Setting transferiert wird. Die Konsequenzen sind bekannt. Der beobachtete Gegenstand ist somit nicht artifiziell, sondern wird überzeichnet und dadurch deutlicher hervorgehoben.

Ein blinder Fleck ergibt sich auf der Bedeutungsebene, denn welcher Sinn dem Gegenstand zugesprochen wird, ergibt sich performativ innerhalb des Aneignungsprozesses gemeinsamen mit allen teilnehmenden Akteur_innen innerhalb einer bestimmten Situation. Wird die Schwelle im theatralen Rahmen als lustvoll oder als beängstigend erlebt, so kann sie gegenüber der Alltagswelt anders erfahren werden – und auch dort stets neu. Auch auf Seiten der Beobachterin ergeben sich blinde Flecken. Durch die Orts- und Zeitgebundenheit kann nie das gesamte Feld, hier ist es die Aufführung der Schüler_innen, beobachtet werden. Darüber hinaus ist selbst der beobachtete Ausschnitt in seiner wahrgenommenen und erfahrenen Bedeutsamkeit an die Situation gebunden.

Das hier zur Diskussion Gestellte lässt Nuancierungen von Bedeutungen offen, betrifft aber die Aussage, dass die Schwelle bedeutsam erfahren wird nicht. Die Lücke, welche auf Seiten der Beobachterin deutlich wurde kann methodisch nicht überwunden werden. Selbst wenn technische Geräte, wie Videokameras zum Einsatz kommen, die möglicherweise das Forschungsfeld abdecken könnten, entsteht die Lücke im Bereich der leiblich-sinnlichen Erfahrungen, die technischen Geräten bislang (noch) nicht zugesprochen werden kann.

Teil III. Schlussfolgerungen

Leiblich-sinnlichen Erfahrungen an Schwellen innerhalb der schulischen Lebenswelt aus der Perspektive von Schüler_innen mittels Theaterpädagogik als Methode nachzugehen, erforderte eine Auseinandersetzung, die einerseits Schwellen und leiblich-sinnliche Erfahrungen und andererseits den Möglichkeitsrahmen von Theaterpädagogik in den Blick nahm. Den Blick auf die gesamte Masterarbeit bestimmte der leibphänomenologische Ansatz nach Bernhard Waldenfels.

Teil I dieser Arbeit setzte sich aus theoretischer Perspektive mit den Forschungsgegenständen auseinander. Es wurde der phänomenologische Ansatz nachgezeichnet und unter diesem Fokus die Konzepte leiblich-sinnlicher Erfahrung und von Schwellen erläutert. Der Möglichkeitsrahmen und die Grenzen der Theaterpädagogik wurden beleuchtet sowie das Spannungsverhältnis von Kunstforschung und wissenschaftlicher Forschung diskutiert. Die ausgearbeiteten Erkenntnisse der Diskussionen des gesamten theoretischen Teils konnten in Form von Thesen zusammengefasst werden.

Teil II der Arbeit erläuterte die empirische Untersuchung. So wurde ein theaterpädagogischer Workshop an einer Neuen Mittelschule in Niederösterreich durchgeführt. Die dabei gemachten Beobachtungen wurden protokolliert und anhand der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet und analysiert. Es konnte nachgezeichnet werden wie Schwellen interaktiv und performativ im theaterpädagogischen Prozess konstituiert wurden. Die Ausprägungen von Schwellen und den dabei gemachten Erfahrungen im gemeinsamen Handeln konnte in Form von kategorisierten Typen deutlich gemacht werden. Diese beschreiben die Schwelle als trennende Grenze oder Übergang, als Zwischenraum, als Ereignis, als Instanz der Kontingenz und der Macht.

Teil III fasst nun schlussfolgernd die Erkenntnisse der gesamten Masterarbeit zusammen, sodass die Forschungsfrage mit den dadurch entstandenen Einsichten einer Beantwortung zugeführt werden kann. Ein Ausblick legt abschließend Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsmöglichkeiten offen.

Die im ersten Teil formulierten Thesen werden in Folge aufgegriffen und unter Einbezug der empirischen Ergebnisse diskutiert:

1. Theaterpädagogik versteht sich als eigenständige wissenschaftliche und praktische Disziplin, die Grundannahmen des Theaters und der Pädagogik aufgreift und produktiv in Verbindung bringt.

Das Verständnis von Theaterpädagogik, wie es in dieser Arbeit ausgearbeitet wurde, zeigte auf, dass Theaterpädagogik sowohl Ausdrucksformen des Theaters, wie Inszenierung und Aufführung, als auch ein Verständnis von Pädagogik, das einen Individuen bildenden Anspruch im Blick hat, aufeinander bezieht. Dabei gehen Theater und Pädagogik nicht ineinander auf, sondern bleiben in ihrem Selbstverständnis bestehen. Innerhalb diesem Spannungsverhältnis zeigte sich das produktive Moment beider Disziplinen, das den theaterpädagogischen Raum als Möglichkeitsraum in vielerlei Hinsicht darstellt. Innerhalb diesem wird die theatrale Inszenierung von den Teilnehmenden anhand eines bestimmten Themas selbst gestaltet und in Form einer Aufführung zum Ausdruck gebracht. Das Wesentliche liegt nicht in der Perfektion des Dargestellten, sondern *wie* Individuen den gesamten Gestaltungsprozess sowie sich selbst als diesen gestaltend und mitbestimmend wahrnehmen, erfahren und welche Bedeutung sie dem Prozess beimessen. Die Aufführung wird, dem Grundverständnis des Theaters nach, nicht nur von den Darstellenden selbst konstituiert, sondern sie entsteht durch die *leibliche Ko-präsenz* aller Teilnehmenden, wie es Erika Fischer-Lichte ausdrückt. Aufgrund der Teilnahme beginnt ein Prozess des oszillierenden leiblich-sinnlichen Wahrnehmens aller Beteiligten. Im Prozess der Wahrnehmung wird dem Dargestellten eine bestimmte Bedeutung zugesprochen. Im theaterpädagogischen Workshop, der für diese Forschungsarbeit initiiert wurde, konnte beobachtet werden, dass während der gespielten Szenen Zuschauer_innen und Darsteller_innen durch ihre leibliche Anwesenheit, ihren Blick, ihre Gestik und Mimik interagieren und sie so die aufgeführten Szenen in ihrer Gestalt und Bedeutung konstituierten. Durch meine leibliche Anwesenheit als Beobachterin wurde ich ebenso Teil des Geschehens. Ich konnte meinem Blick, meiner Gestik und Mimik nicht gewahr werden, jedoch wurde ich zu jener Teilnehmerin, welche das Geschehen stillschweigend bejahte sowie zur Beteiligten an dessen Bedeutungskonstitution durch meinen Anteil am Wahrnehmungsprozess.

2. Theatrale Ausdrucksformen scheinen prinzipiell geeignet zu sein, um Schwellen sowie leiblich-sinnliche Erfahrungen darstellbar und wahrnehmbar zu machen.

Schwellen wurden hier als Zwischenräume beschrieben. In Form von Übergängen markieren sie einen Grenzbereich, der verbindende sowie trennende Gestalt hat. Erst durch Erfahrungen im interaktiven Handeln an der Schwelle wird sie zum Übergang oder zur Grenze gemacht. Die Schwelle wurde in Anlehnung an die Ritualforschung bei Van Gennep als dreigliedrige Struktur beschrieben, die anhand der empirischen Ergebnisse einen dreigliedrigen Erfahrungsraum in Form von ineinander übergehenden Elementen, die *Ereigniserfahrung*, *Zwischenerfahrung* und *Transformationserfahrung* umfassen, entwickeln ließ. Diese Erfahrungsräume werden in diesem Kapitel nochmals für die weitere Ausarbeitung der Thesen herangezogen. Grundsätzlich verweisen Erfahrungen nach leibphänomenologischer Betrachtung stets an die Leibgebundenheit von Individuen, was sie dadurch an einen bestimmten Ort und eine bestimmte Zeit bindet. Erfahrungen werden immer innerhalb der Lebenswelt durch Interaktion mit Anderen und Dingen gemacht. Im Erfahrungsprozess nimmt sich das Subjekt selbst wahr und dabei beginnt sich und auch die Lebenswelt zu gestalten. Dieses sinnliche Moment verweist auf den ästhetischen Aspekt der Erfahrung. Der Leib wird in diesem Gestaltungsprozess als ein bestimmter Leib hervorgebracht, der sich durch seine Körpersprache ausdrückt. Wahrnehmung selbst wurde als Akt des Differenzierens beschrieben, indem sich etwas erst als etwas Bestimmtes herausstellt.

Die Interpretation ausgewählter Sequenzen des Beobachtungsprotokolls konnte zeigen, dass Theaterpädagogik einen Rahmen bereitstellt, in welchem durch theatrale Ausdrucksweisen Schwellen sowie die damit in Bezug stehenden leiblich-sinnlichen Erfahrungen einerseits von den Schüler_innen als solche erst in der Darstellung durch interaktives Handeln konstituiert und andererseits von allen am Darstellungs- und Gestaltungsprozess Teilnehmenden als solche wahrgenommen wurden. Durch Reflexionen der Schüler_innen während des Workshops konnten leiblich-sinnliche Erfahrungen in sprachlicher Form zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus konnte der mögliche Konsequenzen der Rollengestaltung und Handlungsweisen verringernde Raum theaterpädagogischen Arbeitens herausgehoben werden, den es in der Form innerhalb ihres Schulalltags nicht gibt.

3. Ereignisse sind wahrgenommene Momente an Intensität, die sich von Gewohn-tem unterscheiden und Antwort verlangen.

Ein Strukturelement der Schwelle als Erfahrungsraum wurde als *Ereigniserfahrung* dargestellt. Als Ereignisse gelten Widerfahrnisse, die das Individuum zum Aufmerken zwingen. Ereignisse erschüttern uns leiblich durch ihre Intensität, sie überraschen durch ihr

plötzliches Auftreten und unterbrechen dadurch den gewohnten Gang der Dinge. Es konnte empirisch gezeigt werden, dass das Auftreten von Fremdem Vertrautes überwältigt und die Schüler_innen leiblich betroffen macht. Waldenfels bezeichnet das Widerfahrnis als *Pathos* das mit dem Aufmerken beginnt und ein Antworten unumgänglich macht. Antworten bezieht sich in dieser Form immer auf den Anspruch des Fremden, der das Individuum zum Antworten, als *Response*, herausfordert. *Responsivität* bei Waldenfels ist an das *Pathos* in Form eines *Doppelereignisses* gebunden. Der Charakter dieses Ereignisses kennzeichnet die Verwobenheit von Pathos und Response insofern, als im Antworten auf ein Ereignis erst etwas als ereignishaft hervortritt. Während der theaterpädagogischen Aufführung konnte dieses ineinandergreifende Muster beobachtet werden, das in der von den Schüler_innen gestalteten Darstellung der Schwelle deutlich wurde. Ein Antworten als Response ist nicht ein bloßes Auskunft geben auf eine Frage, sondern eine Form der Antwort, in der das Subjekt im Anspruch des Anderen einem Selbstentzug unterworfen ist. Es ist sich selbst ent-zogen und auf das Fremde be-zogen. Beide verbinden sich, sodass schlussendlich nur mehr ein gemeinsamer Handlungs(spiel)raum erfassbar wurde. Im Zwischenraum von Selbstentzug und Fremdbezug wird die Bedeutung der Beziehung zum Fremden ausgehandelt. Das Andere, das Fremde wurde als etwas Unberechenbares beobachtet, was ein regelhaftes oder nach vorgegebenen Strukturen erfolgendes Antworten unmöglich macht.

4. Wahrnehmungen, Erfahrungen und Darstellungen sowie deren anhaftender Sinn sind lückenhaft und daher nicht vollständig erfassbar.

Den Bereich der *Zwischenerfahrung* kennzeichnet eine vielseitige Lückenhaftigkeit, die einerseits dem Bedeutungs- und Gestaltungsüberschuss und andererseits der Orts- und Zeitgebundenheit geschuldet ist. Wahrnehmung wurde als Prozess beschrieben, der etwas Unbestimmtes erst im Differenzierungsakt zu etwas Bestimmten macht. Dabei werden keine Elemente addiert oder subtrahiert, sondern ein Gegenstand wird durch Unterscheidung von anderen Gegenständen wahrnehmend und sinngebend hervorgebracht. Das Individuum gibt ihnen im Wahrnehmungsprozess Bedeutung, wobei jeder Gegenstand mehr Sinn bereithält, als wahrgenommen werden kann. Wahrnehmung ist lückenhaft, da sie immer nur einen Teil die Bedeutung erfasst, der dem Gegenstand der Wahrnehmung anhaftet. Es wurde erläutert, dass dem Wahrgenommenen erst im Erfahrungsprozess Gestalt gegeben und nicht eine bestehende Gestalt reproduziert wird. Eine reflexive Auseinandersetzung der Schüler_innen mit ihren Erfahrungen machte deutlich, dass ihre Erfahrungen auf den wahrgenommenen

Gegenstand und dieser auf ihre Erfahrungen einwirken. Erfahrungen gehen letztlich auf ein Ereignis zurück, das im Aufmerken und Wahrnehmen erst erfasst wird. In der Reflexion der Erfahrung ist dieser Ursprung aufgrund der Zeitgebundenheit des Leibes nicht einholbar, wodurch Erfahrungen nie gänzlich erfassbar sind.

Im Raum der Zwischenerfahrung konstituierte sich auch die Darstellung der Rolle in jener Gestalt die innerhalb der theaterpädagogischen Aufführung zum Ausdruck gebracht wurde. In dieser Hinsicht konnte die Schwelle als Ort des Kontingenten in der theaterpädagogischen Performance erfahren werden. Es gibt mehr und andere Möglichkeiten der Darstellung, die schlussendlich aufgeführt wurden, worin sich die Lückenhaftigkeit der Darstellung festmachen lässt. Eingegrenzt wird die Kontingenz durch die leibliche Gebundenheit des Subjekts an Raum und Zeit, so kann auch ein Gegenstand nie gänzlich wahrnehmend erfasst werden, da es immer auch eine Rückseite gibt, die sich des Blickes entzieht. Der Blick entzieht sich auch der Betrachtung der eigenen Person. Er kann nur auf Andere gerichtet werden – sich selbst zu sehen ist ohne Hilfsmittel nicht möglich, was als Grenze der eigenen Möglichkeit erläutert wurde. Auch aus meiner Perspektive als Beobachterin kann eine Lücke beziehungsweise Grenze oder blinder Fleck deutlich gemacht werden, denn mein Blick erfasste nur einen Ausschnitt der gesamten Darstellung, der mich aufmerken und wahrnehmen ließ.

5. Innerhalb des geschützten Rahmens von theaterpädagogischen Aufführungen können Inszenierungen erprobt werden. Dabei wird Transformation der Individuen ermöglicht und durch Interaktion aller Teilnehmenden entsteht performativ Neues.

Theaterpädagogik eröffnet einen Raum, in dessen Rahmen es möglich ist mit der Gestaltung und Darstellung von Rollen sowie Handlungsmodi zu experimentieren. Situationen aus dem Alltag können inszeniert und aufgeführt werden. Die theatrale Aufführung bringt das Inszenierte als neue Wirklichkeit hervor, das nur innerhalb der Aufführung in einer bestimmten Bedeutung wahrgenommen und erfahren wird. Genau das kennzeichnet den geschützten Rahmen, dem Klepacki *Konsequenzvermindertheit* zuspricht. Handlungen und Rollengestaltungen werden als solche performativ im gemeinsamen Handeln aller Beteiligten konstituiert und haben nur darin Bestand. Theatrale Aufführen zeigen einerseits kontingenten, andererseits auch emergenten Charakter. Sie sind kontingent, da sich jede Aufführung als Gestaltungsmöglichkeit und Bedeutungsmöglichkeit ereignet. Emergenz wird durch die

Einmaligkeit und die Selbstreferenzialität der Aufführung deutlich. Während der Aufführung spielen Individuen eine Rolle und agieren dabei hinter einer Maske, die ihnen einen Handlungsspielraum eröffnet, andererseits aber gehen sie während der Darstellung nicht völlig in ihrer Rolle auf. Sie kehren immer ein Stück weit die eigene Persönlichkeit heraus. Anders gesagt, ermöglicht der Schutz durch die Maske erst ein dadurch Risiko vermindertes Zeigen von eigenen Anteilen innerhalb der Handlungsvollzüge. Eigenes und Fremdes verschränken sich und ermöglichen dabei Erfahrungen, die als *Transformationserfahrungen* der Schüler_innen über die Aufführung hinaus als wirkmächtig reflexiv wahrgenommen und sprachlich artikuliert werden konnten.

Darüber hinaus stellten Schüler_innen leiblich und sinnlich unterschiedlichen Rollen mit vielseitigen Handlungsentwürfen dar, die sie erst als solche interaktiv performativ konstituierten. Schwellen und damit einhergehende Erfahrungen sind erst im gemeinsamen Handeln als theatrale Wirklichkeit entstanden.

6. Das Spannungsfeld zwischen der differenten Forschungslogik von Kunst und Wissenschaft erweist sich möglicherweise als Herausforderung für den empirischen Forschungsprozess.

Die unterschiedliche Forschungslogik wurde im Sinne der Kunstforschung als den Prozess der Darstellung fokussierend und innerhalb der Wissenschaft auf deskriptive Ergebnisse verweisend dargestellt. Im Mittelpunkt der Kunstforschung stehen das Prozesshafte und dessen Reflexion, hingegen sind es in der Wissenschaft bestimmte legitimierte Strategien, wie beispielsweise anerkannte wissenschaftliche Methoden, die zur Anwendung kommen. Für dieses Forschungsvorhaben war es notwendig ein Design zu wählen, das sowohl der Kunst, als auch der Wissenschaft genüge tut. Die Herausforderung dieser Forschung lag in der Darstellung des Prozesshaften. Es wurde wissenschaftlichen Methoden getreu deutlich gemacht, was über den Forschungsgegenstand (deskriptiv) gesagt und inwiefern dieser mit theaterpädagogischen Mittel, zum Ausdruck gebracht werden konnte. Der theaterpädagogische Zugang konnte über die Themen der Forschung hinaus auch das prozesshafte des theaterpädagogischen Workshops in Form der Aufführung verdichtend darstellen. Durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung geriet der Verlauf des theaterpädagogischen Workshops in den Blick, dabei konnte aber nur das fokussiert werden, was ich als Beobachterin wahrnahm. Das Beobachtete wurde im Anschluss protokolliert, um es auswerten und analysieren zu können. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack erwies sich dabei als

weitgehend geeignet, da sie einerseits das Dargestellte an sich in den Blick nahm andererseits aber auch das *Wie*, der impliziten Strukturen des Dargestellten, Gestaltens und Handelns analysierte. Auf diesem Wege war es möglich, das performative Element des theaterpädagogischen Prozesses herauszuarbeiten und deskriptiv als solches auszuweisen. Ein vielseitiger Verlust musste hingenommen werden, der beim Beobachten an sich begann, da immer nur ein Ausschnitt der gesamten Szenerie wahrgenommen werden konnte – das, was mich als Beobachterin als bedeutend aufmerken ließ. Nicht alles, was beobachtet wurde, konnte trotz guter Erinnerung im Protokoll niedergeschrieben werden. Darüber hinaus war es notwendig, das Beobachtete erst in eine sprachliche Form der Dokumentation zu bringen. An dieser Stelle gab es erneut einen Verlust, der in der formalen Begrenzung sprachlicher Ausdrucksweisen begründet ist. Auch wenn die dokumentarische Methode in der Analyse sich am Material selbst orientiert und dabei auch das Nicht-gesagte berücksichtigt, so ist es das, was Forschende als solches ausarbeiten und verschriftlichen – es kann wiederum nur subjektiv Bedeutsames in die Analyse eingehen. Methodisch nimmt die dokumentarische Methode die Interaktion der Beforschten in den Blick, geht aber nicht darauf ein, dass Forschende ebenso ein Teil des Forschungsprozesses sind und diesen mitbestimmen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Herausforderungen zwischen der differentiellen Forschungslogik der Kunst und jener der Wissenschaft mit subjektnahen, prozessfokussierenden wissenschaftlichen Forschungsmethoden begegnet wurde, jedoch die Ereignishaftigkeit und die Performativität des theaterpädagogischen Prozesses nur reflexiv erschlossen werden konnten, sowie die Bedeutung der Forschenden methodisch nicht einholbar war.

Das performative Moment in den Blick nehmend, bringt auch diese Arbeit mit den Forschungsgegenständen interagierend im Forschungsprozess performativ Neues hervor. Selbst wenn wir, mit Girtler gesagt, *hinter den Schleier der Wirklichkeit schauen*, konstituieren wir dabei eine neue Wirklichkeit.

Mit der Frage:

„Inwieweit können mittels Theaterpädagogik als Methode leiblich-sinnliche Erfahrungen von Schüler_innen in Bezug auf Schwellen innerhalb ihrer schulischen Lebenswelt dargestellt und wahrgenommen werden?“

nahm die theoretische und empirische Auseinandersetzung ihren Ausgang und soll nun beantwortet werden.

Diese Masterarbeit hat einen Beitrag geleistet, Schwellen und damit in Bezug stehende Erfahrungen durch Theaterpädagogik als Methode empirisch darstellbar und durch Beobachtung als wahrnehmbar nachzuzeichnen. Dieses Forschungsergebnis kann neben der Möglichkeitsperspektive der Theaterpädagogik und der Leibphänomenologie als *Forschungsstil* in den Bildungsdiskurs aufgenommen werden. Es bleibt zu hoffen, dass weitere Forschung das performative, sowie das prozesshafte Moment (theater-) pädagogischer Forschungsprozesse, als auch die Bedeutung der Forschenden selbst methodisch aufgreift und weiterentwickelt. *Performative Research* scheint damit schon einen Schritt weit gegangen zu sein – an diesen Weg ließe sich anschließen.

„Es tut mir leid, dies abzukürzen, denn nun wird es interessant, aber wir müssen zum Schluss kommen.

Was beschließen wir?

Ich denke, wir können mit dem Affekt und dem Miteinander schließen.

(...)

Ich denke es ist unlogisch, zum Schluss zu kommen.“

(Victoria Pérez Royo, José A. Sánchez, Christina Blanco 2013, S. 43)

Literaturverzeichnis

- AUSTIN, John Langshaw (1972): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with Words. Deutsche Bearbeitung von Eike von Sawingny. Philipp Reklam Jun.: Stuttgart
- BENNER, Dietrich (2007): Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lernens und Lehrens heute. In: Henningsen, Bernd (Hg.): Humboldts Zukunft. Berliner Wissenschafts-Verlag: Berlin, S. 197-217
- BIDLO, Tanja (2006): Theaterpädagogik: Einführung. Oldib: Essen
- BOAL, Augusto (1979) (Hg.): Theater der Unterdrückten. Aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau, 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main
- BOHNSACK, Ralf (2007): Performativität, Performanz und die dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jürgen (Hg.): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Beltz: Weinheim, Basel, S. 200-212
- BOHNSACK, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Analyse. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, 3. Aufl., Springer: Wiesbaden, S. 551-620
- BOHNSACK, Ralf / NENTWIG-GESEMANN, Iris / NOHL, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: dies. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, 3. Aufl., Springer: Wiesbaden, S. 19-75
- BORGDORFF, Henk (2012): Künstlerische Forschung und akademische Forschung. In: Tröndle, Martin / Warmers, Julia (Hg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst. Transcript: Bielefeld, S. 69-89
- BRINKMANN, Malte (2011): Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In: Breinbauer, Ines-Maria / Weiss, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Königshausen & Neumann: Würzburg, S. 61-80
- BRINKMANN, Malte / WESTPHAL, Kristin (2015): Einleitung. In: dies. (Hg.): Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume, 2. Aufl., S. 7-16

- BUDE, Heinz (2011): Ein natürliches Experiment. In: Bude, Heinz / Medicus, Thomas / Willisch, Andreas (Hg.): ÜberLeben im Umbruch. Am Beispiel Wittenberge: Ansichten einer fragmentierten Gesellschaft. Hamburger Edition: Hamburg, S. 13-37
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): Bildungswesen in Österreich: Die Neue Mittelschule.
URL: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> [10.10.2016]
- DANNER, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, 5. Aufl., Ernst Reinhardt: München, Basel
- DAS GROSSE OXFORD WÖRTERBUCH (2009): Oxford University Press (Hg.), 2. Aufl., Cornelsen: Oxford
- DUDEN, online (o. A.): Duden online Wörterbuch
URL: <http://www.duden.de> [19.10.2016]
- FALKENHAHN, Magdalena Teresa (2013): Über die Form zum Ausdruck – ästhetische Verfahrensweisen zur Strukturierung theaterpädagogischer Inszenierungen. Diplomarbeit, Universität Wien
- FISCHER-LICHTE, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt
- FISCHER-LICHTE, Erika (2006): Einleitung. In: Fischer-Lichte, Erika / Sollich, Robert / Umathum, Sandra / Warstat, Matthias (Hg.): Auf der Schwelle: Kunst Risiken und Nebenwirkungen. Fink: München, S. 7-13
- FISCHER-LICHTE, Erika (2013): Performativität. Eine Einführung, 2. Aufl., Transcript: Bielefeld
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, S. 503-534
- FRÜCHTL, Josef / ZIMMERMANN, Jörg (2001): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens. In: dies. (Hg.): Ästhetik der Inszenierung: Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens, 1. Aufl., S. 9-47
- GADAMER, Hans Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. J. C. B. Mohr, Paul Siebek: Tübingen
- GIRTLE, Roland (2001): Methoden der Feldforschung, 4. Aufl., Böhlau: Wien, Köln, Weimar

- GÖHLICH, Michael / WAGNER-WILLI, Monika (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: Wulf, Christoph et al. (Hg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Leske und Budrich: Opladen, S. 119-127
- GURWITSCH, Aron (1971): Einführung. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Mit einer Einführung von Aron Gurwitsch und einem Vorwort von H. L. van Breda. Martinus Nijhoff: Den Haag, S. XV-XXXVIII
- HENTSCHL, Ulrike (2003): Theorie? Ja, aber welche und wozu? Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Hentschl, Ulrike / Ritter, Hans Martin (Hg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Schibri: Berlin, Milow, Strasburg, S. 60-75
- HENTSCHL, Ulrike (2008): Bildungsprozesse durch Theaterspielen. Zur Problematik der Messbarkeit von Wirkungen, Risiken und Nebenwirkungen. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Schibri: Berlin, Strasburg, Milow, S. 82-92
- HENTSCHL, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Schibri: Berlin, Milow, Strasburg
- HENTSCHL, Ulrike / RITTER, Hans Martin (2003): Vorwort. In: dies. (Hg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Schibri: Berlin, Milow, Strasburg, S. 9-14
- HUSSERL, Edmund (1922): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, 2. Aufl., Sonderdruck aus: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Band I. Husserl, Edmund (Hg.). Max Niemeyer: Halle an der Saale
- HUSSERL, Edmund (1996): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Ströker, Elisabeth (Hg.). 3. Aufl., Felix Meiner: Hamburg
- KLEPACKI, Leopold (2013): Theatrale Bildung als leibliches Prinzip anthropologischer (Selbst-)Reflexion. Über bildende Differenz Erfahrung in artifiziell-performativen Prozessen. In: Bilstein, Johannes / Brumlik, Micha (Hg.): Die Bildung des Körpers, 1. Aufl., Beltz Juventa: Weinheim, München, S. 296-307
- KRON, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Ernst Reinhardt: München, Basel

- LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH (2014): Informationen zur Genehmigung von empirischen Untersuchungen.
URL: <http://www.lsr-noe.gv.at/index.php/allgemeines.html> [10.10.2016]
- LIPPITZ, Wilfried (1984): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried / Meyer-Drawe, Käte: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Forum Adademicum: Athenäum, Hain, Hanstein, S. 101-129
- LIPPITZ, Wilfried (2003): Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In: ders. (Hg.): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Peter Lang: Frankfurt am Main, S. 129-163
- LÜDERS, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe / Kadoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwolt: Reinbek, S. 384-401
- MATZKE, Annemarie (2013): Künstlerische Praktiken als Wissensproduktion und künstlerische Forschung. Kulturelle Bildung online. Die Wissensplattform für kulturelle Bildung.
URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-praktiken-wissensproduktion-kuenstlerische-forschung> [19.10.2016]
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1966 [1945]): Phänomenologie der Wahrnehmung. Phénoménologie de la perception. Übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Rudolf Böhm. Walter de Gruyter: Berlin
- MEYER-DRAWE, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. Wilhelm Fink: München
- ÖSTERREICHISCHES WÖRTERBUCH (2005): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (Hg.), 39. Aufl., ÖBV & HPT: Wien
- PÉREZ ROYO, Viktoria / SÁNCHEZ, José A. / BLANCO, Christina (2012): In-definitions. Forschung in den performativen Künsten. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft, S. 23-46
- PINKERT, Ute / MEYER, Tania (2006): Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/Theaterpädagogik. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 48, S. 42-48

- PLESSNER, Helmut (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3. Aufl., Walter de Gruyter: Berlin, New York
- PLESSNER, Helmut (1982): Zur Anthropologie des Schauspielers [1948]. In: ders. Gesammelte Schriften, Band 7, Ausdruck und menschliche Natur. Dux, Günter (Hg.) unter Mitwirkung von Richard W. Schmidt, 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 399-418
- PLESSNER, Helmut (1983): Der Mensch im Spiel [1967]: In: ders. Gesammelte Schriften, Band 8, Conditio Humane. Dux, Günther (Hg.) unter Mitwirkung von Richard W. Schmidt, 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 307-313
- RICHTER, Manfred Raymund (1993): Thesen zum Begriff der Theaterpädagogik. In: Jeske, Marlis / Ruping, Bernd / Schöller, Eckard (Hg.): Geschichte(n) der Theaterpädagogik. Zwischen Anspruch, Legitimation und Praxis. Materialien zur 6. Bundestagung in Lingen (Ems). Lit: Münster, Hamburg, S. 20-21
- RITTELMEYER, Christian (1989): Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode. In: Lippitz, Wilfried / Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 9-36
- SCHÜTZ, Alfred (1971): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Mit einer Einführung von Aron Gurwitsch und einem Vorwort von H. L. van Breda. Martinus Nijhoff: Den Haag
- SEEL, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Früchtel, Josef / Zimmermann, Jörg (Hg.): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens, 1. Aufl., S. 48-62
- SEITZ, Hanne (2008): Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine performative Handlungsforschung. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Schibri: Berlin, Strasburg, Milow, S. 28-45
- SEITZ, Hanne (2015): Performative Research. Kulturelle Bildung online. Die Wissensplattform für kulturelle Bildung.
URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/performative-research> [19.10.2016]
- SIEBERT, Katharina (2011): „Irgendwie Anders“. Methode Dramapädagogik im Schulunterricht. Diplomarbeit, Universität Wien
- TURNER, Victor (2008): The Ritual Process. Structure and Anti-Structure. With a foreword by Roger D. Abrahams. Aldine Transaction: New Brunswick, London

- VAN GENNEP, Arnold (2005): Übergangsriten. Les rites de passage. Aus dem Franz. von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff. Mit einem Nachwort von Sylvia M. Schomburg-Scherff, 3. Aufl., Campus: Frankfurt am Main, New York; Édition de la Maison des Sciences de l'Homme: Paris
- VETTER, Helmuth (2004) (Hg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Unter Mitarbeit von Klaus Ebner und Ulrike Kadi. Meiner: Hamburg
- WALDENFELS, Bernhard (1992): Einführung in die Phänomenologie. Wilhelm Fink: München
- WALDENFELS, Bernhard (1999): Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3, 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main
- WALDENFELS, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Giuiani, Regula (Hg.), 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main
- WALDENFELS, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- WALDENFELS, Bernhard (2007): Antwortregister. 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main
- WALDENFELS, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt am Main
- WEINTZ, Jürgen (1998): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Mit einem Vorwort von Wolfgang Nickel. AFRA: Butzbach-Griedel
- WESTPHAL, Kristin (o.A.): Fremderfahrung in Bildung und Theater/Kunst. Am Beispiel einer Performance mit Kindern von Eva Meyer-Keller und Sybille Müller. Virtuelle Fachbibliothek. medien bühne film (2008-2016)
URL: <http://www.evamk.de/daten/texte/kinder.html> [18.11.2015]
- WESTPHAL, Kristin (2004): Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aisthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: ders. (Hg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Schneider: Hohengehren, S. 15-48
- WESTPHAL, Kristin (2007): Lernen als Ereignis. Schultheater als Performative Praxis. Zur Aufführungspraxis von Theater. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jürgen (Hg.): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Beltz: Weinheim, Basel, S. 49-58

- WESTPHAL, Kristin (2013): Erfahrung als Erfahrung. Bemerkungen zur Karriere und Konjunktur des Forschungsbegriffs. In: Bildstein, Johannes / Peskoller, Helga: Erfahrung – Erfahrungen. Springer: Wiesbaden, S. 129-139
- WESTPHAL, Kristin (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. Kulturelle Bildung online. Die Wissensplattform für kulturelle Bildung.
 URL:<https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> [01.10.16]
- WRENTSCHUR, Michael (2012): Theaterspielen als Werkzeug für ästhetische und soziale Differenzenerfahrungen. Positionen und Konzepte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 15, Wien, S. 1-10
- WULF, Christoph (2015): Rituale als performative Handlungen und die mimetische Erzeugung des Sozialen. In: Gugutzer, Robert / Staak Michael (Hg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen. Springer: Wiesbaden, S. 23-40

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Schwellen im Schulalltag und damit in Bezug stehenden leiblich-sinnlichen Erfahrungen. Theaterpädagogik als Methode wird dahingehend untersucht, ob sie geeignet ist, um Schüler_innen einen Raum zu geben, in dem sie Erlebnisse ihrer schulischen Lebenswelt aus ihrer Perspektive erst als Schwellen definieren und in Form einer Aufführung darstellen können. Theaterpädagogisches Arbeiten nimmt auf Erfahrungen innerhalb der Gestaltungs- und Darstellungsprozesse insofern Bezug, als Schüler_innen dazu ermuntert werden ihre Erfahrungen, die sie während dieser Prozesse machen zu reflektieren. Der Blick, der die gesamte Arbeit bestimmt, geht von der phänomenologischen Tradition beginnend bei Edmund Husserl aus und findet in der Leibphänomenologie bei Bernhard Waldenfels seine Schärfung. Der Leib gilt dort als Grundphänomen, da der Mensch durch seine Leiblichkeit an ihn gebunden ist, sich selbst durch ihn reflexiv erfahren und eine Gestalt geben kann. Er kommuniziert mittels seines Leibes mit Gegenständen in der Lebenswelt. Durch den fungierenden Leib wird der Rolle oder den Handlungen erst eine Gestalt gegeben, gleichzeitig werden diese erst durch ihn in (leiblich-sinnlicher) Interaktion mit Anderen hervorgebracht und Bedeutung zugeschrieben. Theatrale Ausdrucksformen lassen stets den Leib zu Wort kommen. Die Künstlichkeit des theaterpädagogischen Raumes erlaubt es, weitgehend konsequenzfrei mit Rollen und Handlungen zu experimentieren und dabei Erfahrungen zu machen. Diese Erfahrungen reflektierend wahrzunehmen kann zu Transformation, zur Veränderung der Sicht- und Handlungsweisen in Bezug auf einen Gegenstand (hier sind es Schwellen) führen. Vor diesem Hintergrund zeigt ein von mir initiiertes und von zwei Theaterpädagog_innen geleiteter theaterpädagogischer Workshop empirisch auf, dass Schüler_innen den theaterpädagogischen Rahmen als Experimentierraum wahrnehmen und interaktiv, im gemeinsamen Handeln Schwellen als solche erst performativ hervorbringen. Im Weiteren stellen Schwellen einen Erfahrungsraum dar, der aus ineinander verwobenen Elementen von *Ereigniserfahrung*, *Zwischenerfahrung* und *Transformationserfahrung* besteht. Durch teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode und den in Form eines Beobachtungsprotokolls festgehaltenen Daten, konnten diese mittels der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack analysiert und interpretiert werden. Diese Arbeit macht deutlich, dass das performative Moment jeglicher Prozesse im Forschungsverlauf wahrnehmbar und beschreibbar ist, jedoch dem performativen Forschungsprozess, als ständig neue Wirklichkeit hervorbringend sowie der Bedeutung der Forschenden innerhalb dieses Prozesses methodisch (noch) nicht Rechnung getragen werden kann.

Abstract (English)

This study analyses bodily-sensuous experiences on thresholds in everyday school life. The aim is to outline if drama (“Theaterpädagogik”) as a method can open a space where students are able to define, perform and express their dealing with thresholds based on their own perspective of school living-environment. Drama work draws on experiences students make during the process of creating and performing as well as encourages them to reflect upon their experiences. The theoretical framework of the master’s thesis focuses on the phenomenological works of Edmund Husserl and Bernhard Waldenfels’ phenomenology of the body. According to Waldenfels, individuals are bonded to their body. They develop self-awareness by reflecting upon themselves through their body, and over and above it is the body, which gives them their individual human figure. Hence, the body is considered to be a basic phenomenon. Individuals communicate within their environment through their body. The acting body creates the individual figure as well as their individual meaning while interacting with others. Dramatic forms of expression let the body speak. The artificial room drama work is providing opens the possibility for students to design different roles and different forms of acting for themselves without negative social consequences. Reflecting upon experiences individuals make during this processes allows the transformation of individual’s perspective on and handling of thresholds. Following this theoretical background, a drama workshop guided by two drama experts and initiated by myself, empirically illustrates that students perceive the artificial framing of said workshop as an opportunity for experimental staging. In interactive performing and acting together students create thresholds within the frame the workshop provides. Furthermore thresholds act as a realm of experiences of *occurrence*, experiences, of an *in-between* and experiences of *transformation*. Data was collected via participating observation. Interpretation and analyses of the recorded data were carried out using the “dokumentarische Methode” by Ralf Bohnsack. This study reveals the methodical way of perception and description of performative acts during the entire research progress. However, there is no methodical way (yet), which focuses on research as a performative progress itself as well as the specific relevance of the researcher within this progress.