



Universität der Künste Berlin

Fakultät Darstellende Künste

Studiengang Lehramt Theater/ Darstellendes Spiel

Scheitern in der Theaterpädagogik

Untersuchungen eines Phänomens in theaterpädagogischen Produktionsprozessen
an Stadttheatern anhand einer qualitativen Analyse von Expert*inneninterviews



Bachelorarbeit

zur Erlangung des Bachelor of Arts (B.A.)

Vorgelegt von

Lea Reißmann

l.reissmann@udk-berlin.de

Matrikelnummer: 4022363

Berlin, den 24.09.2024

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Melanie Hinz

Prof. Dr. Joy Kristin Kalu

2. Fassung

Vom 05.02.2026

*Bei dieser Fassung handelt es sich um eine Überarbeitung der am 24.09.2024 eingereichten Arbeit, die an der Universität der Künste vorgelegt wurde. Die Überarbeitung dient dem Zweck, eine weitreichendere Anonymisierung der Interviewpartner*innen zu gewährleisten, um diese vor einer größeren Leserschaft unkenntlich zu machen.*

Herzlichen Dank an Prof. Dr. Joy Kristin Kalu und Prof. Dr. Melanie Hinz für die Betreuung und Begutachtung der Arbeit und die große Unterstützung im Prozess dieser Veröffentlichung.

Ein großer Dank geht zudem an Prof. Dr. Ute Schlegel-Pinkert und Ursula Jenni für die zahlreichen Gespräche, das wertvolle Feedback und wegweisenden Ratschläge in den letzten Jahren.

Zudem ein lieber Dank an die gesamte Redaktion von kubi-online, welche die Veröffentlichung dieser Arbeit möglich gemacht hat.

Und abschließend möchte ich Danke an meine drei Interviewpartnerinnen sagen, ohne die diese Arbeit in erster Linie niemals möglich gewesen wäre. Danke für eure Zeit, eure Gedanken und euren Mut, dem Scheitern Raum zu geben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Scheitern in Theater und Pädagogik	3
2.1	Diskurse des Scheiterns	3
2.2	Scheitern im Theater	5
2.3	Scheitern im bildungswissenschaftlichen Diskurs	8
2.3.1	Scheitern als Negativerfahrung in der Bildung.....	9
2.3.2	Scheitern als Bildungsmoment	10
2.4	Scheitern im theaterpädagogischen Diskurs.....	11
2.4.1	Scheitern als Differenzenerfahrung	14
2.4.2	Ebenen des Scheiterns in der Theaterpädagogik.....	15
2.4.3	Scheitern als künstlerisches und didaktisches Motiv	18
2.5	Fazit und (Arbeits-)begriff	19
3	Methodik: Qualitative Interviewanalyse.....	21
4	Praxispezifische Merkmale von Scheitern in der Theaterpädagogik	23
4.1	Scheitern als Begriff der Theaterpädagogik	24
4.2	Scheitern als subjektiver Erfahrungsmoment	25
4.3	Scheitern in der Institution Stadttheater	28
4.3.1	Arten und Ebenen des Scheiterns	30
4.3.2	Phasen des Scheiterns	36
4.3.3	Scheitern als Chance theaterpädagogischen Arbeitens	38
5	Fazit und Ausblick	42
6	Literaturverzeichnis.....	44
7	Anhang	50
8	Versicherung zur eigenen Anfertigung.....	116

1 Einleitung

»Es ist ja nicht so, dass die eins zu eins entstehen, diese Bilder und das ist ja für mich auch die große Freude am Theaterproben, dass das Scheitern, wenn man es so definiert, einfach total Teil des Ganzen ist.« (B1: Z.158-161).

Eine Person steigt kurz vor der Premiere aus dem Projekt aus, die Spielenden verfolgen die künstlerische Zielsetzung nicht wie vereinbart kollektiv oder der Förderantrag wird abgelehnt und die Theaterinszenierung kann nicht realisiert werden. Wir sind gescheitert! Oder vielleicht doch nicht? Bereits die Betrachtung dieser exemplarischen Szenarien verdeutlicht die Vielschichtigkeit und Komplexität dessen, was in theaterpädagogischen Kontexten als Scheitern bezeichnet werden könnte. Das Phänomen scheint sich nicht im klassischen Sinne als Misserfolg beschreiben zu lassen, sondern ist in der Theaterpädagogik in ein komplexes Spannungsfeld zwischen künstlerischen und pädagogischen Intentionen eingebettet. Die Ebenen, in welche mögliches Scheitern in der Theaterpädagogik hineinwirkt, sind weitreichend, genauso wie die Bedingungen, welche dieses konstituieren. Samuel Becketts Worte: »Immer versucht. Immer gescheitert. Einerlei. Wieder versuchen. Wieder scheitern. Besser scheitern.« geben einen ersten Ausblick, wie das Phänomen im künstlerischen Diskursfeld situiert werden kann (Beckett 1989: 7). Innerhalb des Wirkungsgefüges von Theaterspielen und Theatervermitteln scheint das Scheitern eine zentrale Rolle einzunehmen und selbst zunehmend zum Gegenstand der ästhetischen Bildung¹ zu werden (vgl. Alber 2021: 85). Diskurstheoretische Untersuchungen und Einordnungen des Scheiterns im spezifischen Arbeitsfeld der Theaterpädagogik am Stadttheater sind jedoch bisher nur kaum vorzufinden. Bislang blieb unerforscht, welche Bedeutung dem Begriff des Scheiterns im spezifischen Praxisfeld der Theaterpädagogik zukommt. Auch wurde das Phänomen² trotz seiner offenkundigen Relevanz im

¹ Die ästhetische Bildung umfasst Bildungsprozesse, die durch sinnliches Wahrnehmen, gestaltende Beschäftigung mit Kunst und Ästhetik und deren Reflexion entstehen. Innerhalb dieser spielen ästhetische Erfahrungen eine wichtige Rolle (vgl. Koch/Streisand 2003: 9–11).

² Die Phänomenologie untersucht Erscheinungen, indem das mit dem Phänomen zusammenhängende Erleben von spezifischen Erfahrungsmomenten analysiert wird (vgl. Brinkmann/Buch/Rödel 2017 : 1).

theaterpädagogischen Kontext kaum empirisch untersucht. Der vorliegenden Analyse des Scheiterns geht die Forschungsfrage voraus, wie das Phänomen theatralen Scheiterns diskursiv gefasst und spezifisch im Praxisfeld der Theaterpädagogik in Theaterclubs verortet werden kann. Hierbei stützt sich die Arbeit auf Expert*inneninterviews, die den Bereich von Produktionsprozessen³ in Theaterclubs innerhalb der Institution Stadttheater⁴ fokussieren. Diese empirische Arbeit richtet sich an Theaterpädagog*innen, Theaterlehrer*innen und weitere Theatermacher*innen sowie Vermittler*innen, die in Kontexten von kultureller Bildung⁵ agieren. Der erste Teil der Arbeit umfasst eine theoretische Annäherung an das Phänomen des Scheiterns in unterschiedlichen Diskursen. Um die vielschichtigen Charakteristika des Scheiterns in theaterpädagogischen Produktionsprozessen adäquat zu beschreiben, werden in einer interdisziplinären Herangehensweise soziologische, bildungswissenschaftliche und theaterwissenschaftliche Diskurse sowie Beispiele aus der professionellen Theaterpraxis und dem Praxisfeld des Theaterunterrichts an Schulen für den Theorieteil herangezogen. Ziel dieser theoretischen Herleitung ist es, einen Arbeitsbegriff des Scheiterns für den spezifischen Arbeitsbereich der Theaterpädagogik an Stadttheatern zu entwickeln und Merkmale herauszuarbeiten, welche weiterführend als Grundlage der Interviewanalyse fungieren.

Der zweite Teil untersucht das Phänomen anhand einer qualitativen Analyse von Interviews mit Theaterpädagoginnen in Berliner Stadttheatern. Hierfür wird die Methode der qualitativen Sozialforschung nach Phillip Mayring verwendet. Dabei wird die theoretische Herleitung des Phänomens mit den Erfahrungsberichten der Interviewten verknüpft, indem geschilderte Momente von Scheitern mit Aspekten der soziologischen, pädagogischen und theatertheoretischen Diskurse abgeglichen

Die Phänomenologie im Feld der Pädagogik untersucht Bildungsprozesse theoretisch und empirisch, um die darin verankerten subjektiven Erfahrungen von Akteur*innen aufzuzeigen (vgl. Brinkmann 2017 : 17).

³ Produktionsprozesse sind in dieser Arbeit als längerfristige (Theater-)Projekte zu verstehen, welche die Erarbeitung von einer Inszenierung verfolgen. Im Kontext dieser Arbeit schließen diese die Aspekte der Planung sowie die Durchführung von Proben und die Aufführung mit ein.

⁴ Stadttheater sind durch den Staat finanzierte oder teilfinanzierte Theaterhäuser (vgl. Gampert 2020).

⁵ Kulturelle Bildung gehört zur allgemeinen Bildung und beschreibt die Bildungsprozesse, welche die Partizipation und Mitgestaltung einer Gesellschaft am künstlerischen Diskurs ermöglichen und künstlerische Gestaltungskompetenzen lehren. Kulturelle Bildung richtet sich mehrheitlich an Kinder und Jugendliche und ist als ein Sammelbegriff »für alle theater- und kunstpädagogischen Angebote« zu verstehen (Koch/Streisand 2002: 170-171).

werden. Mithilfe des Categoriesystems nach Mayring soll herausgearbeitet werden, in welchen praxisspezifischen Merkmalen sich das Phänomen innerhalb der Institution Stadttheater in seinen Herausforderungen und Potenzialen beschreiben lässt.

2 Scheitern in Theater und Pädagogik

Dieses Kapitel soll das Phänomen des Scheiterns in theatralen, pädagogischen und schließlich in theaterpädagogischen Produktionsprozessen an Stadttheatern beleuchten. Betrachtet man die Forschung, so zeigt sich, dass der Begriff des Scheiterns im Kontext der theaterpädagogischen Praxis an Stadttheatern bislang unzureichend empirisch untersucht wurde. Die Kultur- und Theaterwissenschaftlerin Melanie Hinz begründet diese Leerstelle mit einhergehenden Legitimierungsfragen, aufgrund derer »die Auseinandersetzung mit Krisen und Scheitern ein Desiderat theaterpädagogischer Forschung« bleibt (Hinz 2021: 165). Da nur auf wenig Literatur aus der theaterpädagogischen Forschung zurückgegriffen werden kann, sollen naheliegende Diskursfelder wie etwa die Soziologie, die Theaterwissenschaft, bildungswissenschaftliche Perspektiven sowie die Theaterpraxis herangezogen werden, um eine theoretische Annäherung an das Phänomen zu ermöglichen.

2.1 Diskurse des Scheiterns

Das Verb »scheitern«, geht auf den Begriff »Scheit« zurück. Gemeint ist ein Holzscheit, welcher durch Gewalteinfluss in Einzelteile zerspringt (Grimm/Grimm: 2482). Weiterführende Begriffsdefinitionen beschreiben einen Vorgang des Auseinanderbrechens in einem »unglücklichen Sturme« (ebd.). Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich beschreibt, dass im bildungswissenschaftlichen Diskurs der Begriff des Scheiterns bisher kaum beschrieben und kaum »[...] von verwandten Phänomenen wie dem Versagen oder dem Misslingen begrifflich präzise abzugrenzen.« ist (Rieger-Ladich 2013: 85). Dabei

ist von einer regelrechten Vermeidungshaltung gegenüber einer positiven Konnotation des Scheiterns zu reden, da dieses vermehrt als Negativmoment gedacht wird (vgl. Kalu 2006: 12). Soziologische Untersuchungen verdeutlichen, dass das Scheitern in vielen Kontexten weiterhin tabuisiert ist. Dies lässt sich insbesondere in pädagogischen Kontexten beobachten (vgl. Rieger-Ladich 2013: 86). Die folgenden Überlegungen sollen dennoch versuchen, eine weitgefächerte Bedeutung des Begriffs abzubilden. Bildungswissenschaftler Severin Sales Rödel beschreibt das Scheitern als eine durch die Gesellschaft konstruierte und subjektbezogene Erfahrungssituation, welche als vielschichtiges Phänomen im individuellen Erleben hervorgebracht wird (vgl. Rödel 2017: 134). Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Gebrauch lässt sich laut Kunsthistorikerin Nicole Alber das Scheitern als ein Nichterreichen von Zielen bzw. in der »Diskrepanz zwischen Idee und Ausführung« verstehen (Alber 2021: 85). Scheitern ist demnach innerhalb einer binären Denkstruktur als Gegensatz zum Gelingen situiert (vgl. Kimpel 2022: 28). Zudem handelt es sich nach den Beschreibungen von Kulturwissenschaftler Hans-Rüdiger Müller um eine relationale Praxis, welche durch soziale, politische, individuelle und wirtschaftliche Faktoren bedingt ist und entlang eines im Vorhinein festgesetzten Maßstabes bemessen wird (vgl. Müller 2013: 111). Die Soziologie zeigt zudem auf, dass Scheitern ein Phänomen der Moderne ist, welches sich innerhalb einer kapitalistischen Gesellschaft sowie mit einem fortschreitenden Individualismus⁶ ausgeprägt hat (vgl. Rödel 2017: 131). Die Bedeutung von Identitätsfragen und der damit zusammenhängende Gelingensdruck rücken auch in theaterpädagogischen Arbeiten immer weiter in den Fokus (vgl. Bidlo 2006: 149-53). Das Phänomen ist zudem an soziokulturelle Bedingungen wie z. B. die soziale Schicht und die damit zusammenhängenden Ressourcen geknüpft, welche bspw. Fragen wie: »Wer bewertet was als Scheitern?« oder »Wer darf sich erlauben zu scheitern?« aufwerfen (vgl. Lohwasser 2023: 11).

Um die Komplexität und das unterschiedliche Auftreten des Phänomens aufzuzeigen, ist es relevant zu betonen, dass Scheitern in unterschiedlichen Schweregraden und auf unterschiedlichen Ebenen sowie wegen unterschiedlicher Faktoren vorkommt (vgl.

⁶ Individualismus beschreibt eine gesellschaftliche Anschauung bzw. einen Zustand, in welchem das Individuum und dessen Leistungen, Möglichkeiten und Einzelinteressen zunehmend fokussiert werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2024).

Bormann 2023: 8). Im Allgemeinen kann man zwischen einem Scheitern im Alltag, einem biografischen bzw. existenziellen und einem politischen Scheitern unterscheiden (vgl. Studt/Weig 2023: 5). Um eine weitere Differenzierung vorzunehmen, soll zwischen graduellem Scheitern und absolutem Scheitern unterschieden werden. Graduelles Scheitern kann in einer Varianz der Schwere auftreten und meint bspw. ein temporäres »Stocken, ein Zögern, ein Pausieren oder Aufhören« (ebd.). Absolutes Scheitern hingegen ist ein irreversibler Verlust bzw. ein endgültig nicht rückgängig zu machender Zustand (vgl. Rödel 2017: 129). Im Angesicht dieser Beschreibungen ist zu betonen, dass alle Formen des Scheiterns subjektiven Bewertungen unterliegen und nicht objektiv bemessen werden können. Kulturgeschichtlich lässt sich eine Positivierung des Scheiterns in künstlerischen Kontexten beobachten; annehmend, dass »die Bereitschaft zum Scheitern« sich als Basis für das Voranstreben in der Wissensgenerierung erweist (Kimpel 2022: 29). Seit dem 20. Jahrhundert wird das Scheitern in der Kunst als besonders wertvoll erachtet, indem vor allem Künstler*innen das Recht zugeschrieben wird, zu scheitern und dies künstlerisch darzustellen (vgl. ebd.: 30-31).

2.2 Scheitern im Theater

Im Folgenden soll die Situierung des Scheiterns im Kontext des Theaters anhand von theaterwissenschaftlichen Perspektiven sowie Beispielen aus der Theaterpraxis thematisiert werden. »Theater ist eine soziale Praktik«, welche in das komplexe Wirkungsgefüge von unterschiedlichen Individuen, in Ästhetik, Planung, Ressourcen, Absichten und künstlerischer Interaktion eingebettet ist (Studt/Weig 2023: 6). Besonderes Merkmal der Theaterarbeit ist, dass diese gruppenbezogen praktiziert wird und somit an die Verantwortung aller Akteur*innen geknüpft ist (vgl. ebd.). Diese Prämisse macht die Theaterpraxis besonders anfällig für Momente des Scheiterns (vgl. Bormann 2023: 8). In Abgrenzung zum Begriff des Unheils ist das Scheitern im Theater durch aktives Handeln bedingt (vgl. Kalu 2006: 9). Charakteristisch für das Scheitern im Theater ist dessen Unvorhersehbarkeit und das Erleben einer damit einhergehenden Krisenerfahrung (vgl. Studt/Weig 2023: 5). Ferner beschreibt

Theaterwissenschaftlerin Joy Kristin Kalu, dass das Phänomen im Kontext von Theater meist einen prozesshaften Charakter aufweist (vgl. Kalu 2006: 12).

Die gegenwärtige Theaterpraxis zeigt einen Paradigmenwechsel in der Thematisierung des Scheiterns in künstlerischen und interaktiven Strukturen (vgl. Studt/Weig 2023: 6). Im Hinblick auf Proben werden diese in professionellen sowie theaterpädagogischen Kontexten vermehrt als ein Experiment⁷ verstanden und »die Suche im Unbekannten wird zum Paradigma der Probenarbeit« (Matzke 2011: 134). Eine solche Probenpraktik verfolgt das Ziel, möglichst viele ungeplante Scheiter-Momente in den Proben hervorzurufen, mit ihnen zu experimentieren sowie diese zu eliminieren (vgl. ebd.: 182). Insbesondere in Probenkontexten scheint ein erhebliches theatrales Potenzial zu bestehen, anhand dessen ein vermeidliches Nichtgelingen als ästhetisch interessanter Moment bewertet werden kann.

Eine Praxis des Ausprobierens wird zudem auch zunehmend in die Aufführungen⁸ übernommen, indem diese bspw. eine »Ästhetik des Risikos« verfolgen (Primavesi 2011: 286). Durch ihren gegenwärtigen, flüchtigen und stets prozesshaften Charakter, sind Aufführungen besonders anfällig für Momente des Scheiterns (vgl. Fischer-Lichte 2004: 49; vgl. Kalu 2006: 10). Seit den 1960er Jahren wird das Scheitern als gezielte Inszenierungsstrategie eingesetzt und somit zum Teil der ästhetischen sowie dramaturgischen Umsetzung (vgl. Kalu 2006: 17). Potenzielles Scheitern wird bspw. über das Einbeziehen unberechenbarer Faktoren wie Tiere, Improvisationen, Gefahren und Grenzerfahrungen bewusst herausgefordert (vgl. ebd.: 18). Vor allem durch das postdramatische Theater erhält die Offenlegung des eigenen Scheiterns als künstlerische und erzählerische Methode innerhalb des Rezeptions- und Produktionsgefüges der Aufführung vermehrt Einzug in die Theaterlandschaft (vgl.

⁷ Der Begriff des Experiments ist in der Theaterpädagogik als Untersuchungsanordnung zu verstehen. Dieses kann durch das (Aus-)Probieren unvorhersehbare Momente, Irritationen oder auch eine Transformation durch die Neugenerierung von Wissen herbeiführen (Koch/Streisand 2003: 91-94).

⁸ Die Aufführung im Kontext von Theater beschreibt zumeist die gegenwärtige Vorführung von theatralen Elementen als Rezeptions- und Produktionsprozess vor einem Publikum. Aufführungen sind Selbstzeugnisse einer »Feedback-Schleife«, die aus einer leiblichen Ko-Präsenz von Akteur*innen, Publikum, Raum, Körper und ästhetischen Mitteln entsteht (vgl. Fischer-Lichte 2004: 49, 80; vgl. Hentschel 1996: 135-136).

Primavesi 2011: 287; vgl. Studt/Weig 2023: 6). In diesem Sinne verstand auch der Künstler Christoph Schlingensiefel das Scheitern als künstlerisches Motiv und nutzte inszeniertes Scheitern zur kritischen Erkundung gesellschaftlicher Diskurse (vgl. Malorny 2023: 44). Seine Performances forderten die Spielenden und das Publikum dazu heraus, dem Scheitern zu begegnen, indem er bspw. Aufführungsabläufe unbemerkt veränderte (vgl. Matzke 2005: 185). Die Darstellung des Scheiterns bildet laut Schlingensiefel nicht nur eine bewusst gewählte Ausdrucksweise ab, sondern es entfalten sich aufgrund des darin liegenden Potenzials neue Ästhetiken, Perspektiven und Chancen für die Theaterarbeit (vgl. Bormann 2023: 10; vgl. Studt/Weig 2023: 5). Die explizite Darstellung des Scheiterns in einem anderen Beispiel der professionellen Theaterpraxis zeigt sich in der Inszenierung *Ophelia's Got Talent* (2022) von Florentina Holzinger. Die Inszenierung zeigt das Setting einer Talent-Show, in der ein*e Kandidat*in in einem Wassertank probiert, sich aus Hand- und Fußfesseln zu befreien. Eine Performer*in täuscht im Rahmen der Inszenierung eine physische Ohnmacht vor, weitere Performer*innen benennen ein vermeidliches Scheitern des performativen Aktes und die Vorstellung wird scheinbar unterbrochen. Das Publikum erlebt einen Schock-Moment und Ungewissheit, ob die Performer*in real zu ertrinken droht, da nicht mehr zwischen Realität und Spiel differenziert werden kann (vgl. Kalu 2006: 20-21).⁹ Diese gezielte Ästhetik des Scheiterns schafft ein Paradoxon, indem der dargestellte Moment des Scheiterns selbst zum künstlerischen Mittel wird (vgl. Bormann 2023: 9). Annemarie Matzke beschreibt in diesem Zusammenhang eine durch den Kontrollverlust der theatralen Darstellung entstehende Ästhetik, welche die Schauspieler*innen in einen Zustand von »Authentizität« versetzt (vgl. Matzke 2005: 205). Kalu argumentiert zudem, dass häufig intermediale Inszenierungen¹⁰ von einer speziellen Ästhetik des Scheiterns geprägt sind (vgl. Kalu 2006: 38). Die zunehmende Verbindung von Theater und Medien stellt eine neue Beziehung zum Publikum her, welche das Prinzip der leiblichen Ko-Präsenz teilweise aushebelt (vgl. Kalu 2006: 40). Die Integration technischer Mittel in theatrale Inszenierungen erzeugt neuartige

⁹ Bezug auf die Vorstellungen vom 02.06.2023 und 01.11.2023 in der Berliner Volksbühne.

¹⁰ Intermedialität im Kontext von Theater beschreibt die zunehmende Integrierung von verschiedenen Medien wie z. B. elektronischer Technik (vgl. Kalu 2006: 40-46).

Herausforderungen und in der Konsequenz neue Möglichkeiten des Scheiterns, welche sich bspw. im Misslingen vom Live-Schnitt darlegen (vgl. Kalu 2006: 42, 46).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass der Umgang mit dem Scheitern im Kontext von Produktionsprozessen an Stadttheatern durch spezifische ökonomische und zeitliche Rahmenbedingungen bestimmt wird (Wessel 2024: 16). Scheitern in der professionellen Theaterarbeit am Stadttheater ereignet sich auf unterschiedlichen Ebenen und Graden, die stetig miteinander verwoben sind (vgl. Bormann 2023: 9). Einerseits verfügen Stadttheater über umfangreiche, institutionell zugesicherte Ressourcen; andererseits sind sie als wirtschaftlich orientierte Unternehmen darauf angewiesen, Einnahmen zu generieren. Dafür ist es essentiell, umfassende Formen des Scheiterns, wie etwa den Ausfall von Vorstellungen, weitestgehend zu vermeiden (vgl. Gampert 2020). Letztlich kann zwischen einem spielerischen, technischen, ästhetischen und publikumsbezogenen Scheitern unterschieden werden (vgl. Matzke 2005: 182).

Zusammenfassend lässt sich für die zeitgenössische Theaterpraxis Folgendes festhalten: Das Scheitern erhält vermehrt Raum in den Probenprozessen. Auf der Aufführungsebene zeigt sich einerseits zuweilen die Form eines inszenierten Scheiterns, das gezielt als ästhetisches Mittel eingesetzt wird und zugleich neue Aufführungsästhetiken hervorbringt. Zum anderen provozieren eingeplante Risikofaktoren die Entstehung von Scheitermomenten innerhalb des abgesteckten Rahmens der Aufführung. Inwiefern sich diese Aspekte auf die theaterpädagogischen Produktionsprozesse am Stadttheater übertragen lassen, wird in Kapitel 4.3 dargelegt.

2.3 Scheitern im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Betrachtet man den gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskurs, wird das Phänomen des Scheiterns kaum zum Gegenstand der Bildungsforschung (vgl. Rieger-Ladich 2016: 173). Obwohl das Scheitern als ein unabdingbares Element in Bildungsmomenten beschrieben wird, ist im pädagogischen Diskurs ebenfalls eine auffällige Vermeidungshaltung zu erkennen (Rieger-Ladich 2014: 279-300). Diese lässt sich durch einen Charakter der Unverfügbarkeit, Individualität und Flüchtigkeit des

Scheiterns sowie durch dessen gesellschaftliche Marginalisierung begründen (vgl. Rieger-Ladich 2016: 174-175). Bildungsforscher*innen legen dar, dass das Bildungssystem eine besondere »Scheiternsanfälligkeit« durch seine Strukturen aufweist (Rieger-Ladich 2014: 289). Insbesondere die Schule stellt einen Ort dar, an dem Lernende besonders früh mit der Erfahrung des Scheiterns und Gelingensdruck in Kontakt kommen (vgl. Duchek 2023: 36; vgl. Rieger-Ladich 2013 :87). Die bereits in Kapitel 2 dargelegte Relationalität des Scheiterns ist gleichermaßen für pädagogische Kontexte zutreffend (vgl. Müller 2013: 112). Pädagogisches Handeln scheitert graduell, wenn bspw. Lernziele verfehlt wurden und absolut, wenn das gesamte Lehr-/Lernverhältnis infrage gestellt wird (vgl. Reh 2013: 172). Rödel verwendet als Synonym für Scheitern die Begriffe der »Irritation« und des »Stolperns«, welche als graduell schwächere Form des Scheiterns gewertet werden können. Er argumentiert weiter, dass das Phänomen an den Dualismus 'gelingen' und 'gescheitert' gekoppelt ist (vgl. Rödel 2019: 3). Zudem ist zwischen dem Scheitern von Lehrpersonen, individuellen Lernenden und einer Gruppe zu differenzieren (vgl. Rieger-Ladich 2014: 283). Das Scheitern von Einzelpersonen wird meist als besonders gravierend erlebt (vgl. Rieger-Ladich 2013: 87). Rödel führt aus, dass »Bevor wir 'bewusst' irritiert sind, trifft es uns auf einer körperlich-leiblichen Ebene.« (Rödel 2019: 65). Demnach bedeutet Scheitern in der Pädagogik, dass pädagogische Intentionen, Vermittlungsmethoden, Lernziele und die damit zusammenhängenden äußeren sowie individuellen Erwartungen verfehlt wurden (vgl. Reh 2013: 172).

2.3.1 Scheitern als Negativerfahrung in der Bildung

Scheitern in Bildungskontexten stellt häufig eine Negativerfahrung dar, welche durch die Begegnung mit dem Fremden entsteht (vgl. Rödel 2019: 26). Das Scheitern als Negativerfahrung lenkt die Aufmerksamkeit auf das Erleben eines Nicht-Könnens in der Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität (vgl. Rödel 2019: 84). Zudem erzeugt das Scheitern einen Moment der Aufmerksamkeit, welcher gewohnte Abläufe, Praxen sowie Denkmuster des Lernens beleuchtet (vgl. Rödel 2019: 68). Scheitern wird als schmerzhafter Moment erfahren, welcher demotiviert und Gefühle von Scham,

Frustration und Enttäuschung bis hin zu Deprimiertheit hervorruft (vgl. Fritz-Schubert/Rohde 2022: 75; vgl. Rödel 2017: 119, 131). Scheitern in Bildungsmomenten ist immer an vielschichtige Interaktionsgefüge geknüpft, was unter anderem zur Folge hat, »dass wir im Scheitern vor uns selbst und anderen exponiert werden« (Rödel 2019: 25). Ferner beschreibt Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller Negativerfahrungen als Irritation, Enttäuschung von Erwartungen und Infragestellen der eigenen Werte oder des ganzen Selbst (vgl. Koller 2018: 72, 77).

2.3.2 Scheitern als Bildungsmoment

Während Negativität in Bildungskontexten oftmals »ein Etikett des Scheiterns« erhält, lässt sich jedoch auch eine Positivierung des Scheiterns beobachten (Rödel 2019: 106). Hierbei wird das Scheitern als Zwischenphase eines Lernprozesses verstanden, welche »von einem Vorwissen über ein Nicht-Wissen zu einem neuen Wissen führt« (ebd.: 85). Das Gelingen entsteht demnach erst in der Überwindung des Scheiterns, wobei dieses selbst Anlass und Gegenstand des Bildungsmomentes wird (vgl. Rieger-Ladich 2013: 86; vgl. Rödel 2017: 137). Diese schmerzliche Erfahrung des Scheiterns erlaubt durch (selbst-)reflexive Prozesse das Erleben von neuen Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Rödel 2017: 119). Unter dieser Umpolung des Scheiterns zu einer positiven Erfahrung zeigt sich, dass »[...] Scheitern bildet.« (Rieger-Ladich 2016: 167). Koller betont im Weiteren, dass Scheitern als subjektives Erfahrungsmoment nicht nur das eigene Lernen herausfordert, sondern eine Notwendigkeit in Lernprozessen kennzeichnet (vgl. Koller 2018: 79, 129). Die Positivierung und das Erkennen des Potenzials von Scheitern als Erfahrungs- und Lernmöglichkeit erfolgt mehrheitlich erst in der Retrospektive (vgl. Rödel 2019: 9). In diesem Kontext scheint zudem der Begriff der »konstruktiven Fehlerkultur« eine zentrale Rolle einzunehmen (Fritz-Schubert/Rohde 2022: 10). Hierbei werden Fehler als Ausgangspunkt für Lernfortschritte verstanden, indem die Sinnhaftigkeit des Scheiterns in einer reflexiven Auseinandersetzung erkannt und Fehler positiv verortet werden (vgl. Rödel 2019: 5-6).

In diesem Kontext scheint Kollers Bildungsmodell der »transformatorischen Bildungsprozesse« als eine Weiterentwicklung von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie besonders relevant (Koller 2018: 9). Koller schildert einen grundlegenden Wandel »des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, der sich potentiell immer dann vollzieht, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden« (ebd.: 15). In seiner Theorie beschreibt er, dass »ein Scheitern oder ein krisenhaftes Ereignis [...] den Anstoß für Bildungsprozesse gibt.« (ebd.: 16). Entfaltet werden kann das »kreative bzw. innovatorische Potential« der Transformation durch die Wechselwirkung innerhalb des Zwischenraumes von Subjekt und Fremdheitserfahrung (ebd.: 86). Bildungsmomente können dann entstehen, wenn innerhalb reflexiver Auseinandersetzungen mit dem Fremden neue Positionen und Deutungen konstruiert und binäre Denkmuster aufgelöst werden (vgl. Hinz 2021: 168; vgl. Koller 2018: 16). Hinz' Einordnung des Bildungsmodells verdeutlicht, dass sich dieses besonders gut auf theaterpädagogische Produktionsprozesse übertragen lässt (vgl. Hinz 2021: 169). Theaterarbeit als responsives Interaktionsfeld¹¹ zu fassen, bedeutet mit zahlreichen Fremdheitserfahrungen wie bspw. in der Kollision unterschiedlicher sozio-kultureller Backgrounds, Wissens- sowie Verhaltensstrukturen konfrontiert zu sein (vgl. ebd.). Hinz betont jedoch auch, dass Kollers Modell sich vermehrt auf kognitive Lernvorgänge und nicht auf ein physisches Körpererleben bezieht, welches jedoch essentieller Teil des Theaterspielens ist (vgl. ebd.: 168-169). Abschließend ist festzustellen, dass Scheitern in theatralen Prozessen durch Fremdheitserfahrung und dessen künstlerische Reflexion den Möglichkeitsrahmen eröffnet, transformative Lernerfahrungen zu machen (vgl. ebd.).

2.4 Scheitern im theaterpädagogischen Diskurs

Im Hinblick auf die bereits dargelegten Diskurse wird deutlich, wie vielschichtig und komplex das Scheitern in Theater- und Bildungskontexten zu sein scheint. Die Theaterpädagogik verbindet künstlerische und pädagogische Absichten, wodurch

¹¹ Theaterarbeit basiert immer auf der Interaktion zwischen Menschen und Verfahren der Produktion und Rezeption (vgl. Bormann 2023: 8).

emergente Formen des Scheiterns entstehen, welche komplexe didaktische sowie ästhetische Dimensionen umfassen. In der Theaterarbeit mit nicht-professionellen Interakteur*innen entsteht ein komplexes Wechselwirkungsgefüge, in dem Selbst- und Weltverhältnisse, Vermittlungsbeziehungen, soziale Themen sowie individuelle Bildungsprozesse miteinander verwoben sind (vgl. Hinz 2021: 169). In der Pädagogik lässt sich ein Scheitern auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen erkennen (vgl. Rieger-Ladich 2014: 283).

Um das Wirkungsgefüge des Scheiterns innerhalb theaterpädagogischer Gruppen- und Probenprozesse besser zu verstehen, soll das »Themenzentrierte Interaktionsmodell« (TZI) hinzugezogen werden (s. Anhang 2), welches eine Erweiterung des didaktischen Dreiecks¹² ist (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 40). Über das komplexe Wirkungsgefüge zwischen Teilnehmer*innen, Theaterpädagog*innen und dem Gegenstand Theater wird ein weiteres Dreieck gelegt, welches die Interaktion zwischen Individuum (ICH), der Gruppe (WIR) und der Sache bzw. dem Gegenstand Theater (ES) verdeutlicht (ebd.). Dieses Gerüst ist von einem »GLOBE« umgeben, welches die äußeren Bedingungen wie bspw. Ressourcen symbolisiert (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 49). Das Modell verdeutlicht die unzähligen Möglichkeiten potenziellen Scheiterns in »Sichtstrukturen« und »Tiefenstrukturen«.¹³ Im Folgenden sollen Merkmale des theaterpädagogischen Arbeitens hervorgehoben und anhand dieser spezifische Formen des Scheiterns in der Arbeit am Stadttheater¹⁴ aufgezeigt werden. Genannte

¹² S. Anhang 2 (vgl. Anklam/Meyer/Reyer 2018: 41).

¹³ Die Bildungsforschung differenziert Bildungskontexte in »Sichtstrukturen« und »Tiefenstrukturen«. Sichtstrukturen beschreiben den äußeren Rahmen von Lernsettings wie bspw. im Theaterkontext die Probenräume, finanzielle Förderung oder die Gruppengröße. Tiefenstrukturen beschreiben interaktive Merkmale wie z. B. Reflexion, Haltungen des*der Theaterpädagog*in, Erfahrungen oder bspw. kommunikative Kompetenzen (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 92).

¹⁴ Um die Charakteristika des Scheiterns in der Theaterpädagogik an Stadttheatern benennen zu können, soll das Berufsfeld und die damit zusammenhängenden vielseitigen Aufgaben und Arbeitsweisen an Stadttheatern beschrieben werden (vgl. Bidlo 2006: 73). Die Theaterpädagogik am Stadttheater ist von den institutionellen Vorgaben geprägt, welche an kulturpolitischen, didaktischen und künstlerischen Absichten sowie dem Spielplan orientiert sind (vgl. Pinkert/Sack 2014: 12). Sie stellt eine Schnittstelle zwischen Theater und Publikum her und verfolgt das Ziel, den Gegenstand Theater und dessen theatrale Zeichen- und Analyseverfahren an nicht-professionelle Menschen verschiedener Ziel- und Altersgruppen zu vermitteln und Theater zu erproben (vgl. Pinkert/Sack 2014: 12, 36). Die Arbeit findet in zielgruppenorientierten Formaten wie Jugendclubs¹⁴, Vor- und Nachgesprächen, Workshops oder TuSch-Partnerschaften¹⁴ statt, die meistens eine Stückentwicklung oder collageartige Aufführung fokussieren (vgl. Pinkert/Sack 2014: 33, 39, 47).

Aspekte aus Bildungs- und Theatertheorie sowie aus der Theaterpraxis fließen in der Theaterpädagogik zusammen (s. Kapitel 2.2 und 2.3). Die Darlegung des Scheiterns als graduell und gleichzeitig unvermeidbares Phänomen scheint demnach auch für die Theaterpädagogik am Stadttheater zuzutreffen (vgl. Frankl 2023: 28). Allgemein lässt sich sagen, dass das Scheitern in der Theaterpädagogik ebenfalls anhand von nicht erfüllten Erwartungen bemessen wird. Es ist die Diskrepanz zwischen Erwartetem und der Realität, deren Situiertheit innerhalb des Spannungsfeldes Regie, Pädagogik und den damit zusammenhängenden Gruppenprozessen zu verorten ist (vgl. Behringer 2023: 35). Dabei steht entweder die Eigenwahrnehmung oder die Fremdwahrnehmung, bspw. durch die Bewertung des Publikums, im Fokus (vgl. Studt/Weig 2023: 4). Scheiter-Momente entstehen potenziell dann, wenn die Interaktion zwischen Akteur*innen nicht funktioniert oder äußere Faktoren, wie z. B. fehlende Probenzeit auf das Interaktionsdreieck einwirken (vgl. Anklam/Meyer/Reyer 2018: 92). Scheitern in der Theaterpädagogik kann sich in Aufführungssituationen, Proben und pädagogischen Vermittlungsmomenten ereignen (vgl. Schulze 2012: 25). Theaterarbeit ist zudem zwangsläufig an soziale Interaktion gebunden, welche stetigen Austausch, (Selbst-)Reflexion und Kompromisse erfordert (vgl. Bidlo 2006: 21). Die Beschreibungen einer neuen Probenpraxis des Probierens und Riskierens aus Kapitel 2.2 ist besonders deutlich in den freieren Arbeitsstrukturen der Theaterpädagogik an Stadttheatern zu erkennen (vgl. Schulze 2012: 21). Demnach gewinnen die Probe als Experimentierraum und das darin verankerte »Probieren von Theater« in Proben- sowie Aufführungssituationen an Bedeutung. (Studt/Weig 2023: 6). In der weiteren Betrachtung soll Ulrike Hentschels praxeologisches Verständnis der Theaterpädagogik in den Vordergrund gerückt werden. Hentschel beschreibt, dass Theaterarbeit eine Praxis des Probierens verfolgt (vgl. Hentschel 2019: 14). Hierbei liegt nahe, dass eine solche Praxis des (Aus-)Probierens unweigerlich das Scheitern einiger Konzepte, sowie das Erfahren von Misserfolgen impliziert (vgl. ebd.). Theaterwissenschaftlerin Dorothea Hilliger unterstreicht zudem, dass Theaterpädagogik nur über das Suchen gelingt, innerhalb dessen Krisen mit allen Sinnen erfahren und spielerisch bewältigt werden können (vgl. Hilliger 2009: 70).

Betrachtet man das Scheitern im Praxisfeld des Schultheaters, ähnelt es dem der Theaterpädagogik an Stadttheatern in vielen Aspekten, wie z. B. in didaktischen

Methoden oder der Intention von kultureller Bildung. Im Vergleich zum Schultheater operiert die Theaterpädagogik an Stadttheatern jedoch meist losgelöst von dichotomen Strukturen wie 'gelungen' und 'gescheitert' und der damit zusammenhängenden schulischen Benotung. Die Theaterwissenschaftler Studt und Weig beschreiben, dass die »Angst vor dem Scheitern im Schultheater besonders stark« ist, da durch die Offenlegung von Körper, Leistung und individuellen Wissensbeständen das Subjekt und dessen Verletzlichkeit in den Vordergrund der Betrachtung rücken (vgl. Studt/Weig 2023: 4). Hierbei lässt sich die Annahme vertreten, dass das Scheitern in der Theaterpädagogik ebenfalls einen leiblich-intensiven Erfahrungsmoment darstellt.

2.4.1 Scheitern als Differenz Erfahrung

Die Begegnung mit dem Fremden stellt einen immanenten Teil in der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Gegenstand innerhalb der kulturellen Bildung dar (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014: 43). »Fremdheitserfahrungen« werden vor allem innerhalb kollektiver Probenprozesse gemacht, in denen unterschiedliche Selbst- und Weltordnungen miteinander ringen (Hinz 2021: 169, 176). Diese Erfahrungsmomente lassen sich innerhalb der Theaterpädagogik mit dem Begriff der »Differenz Erfahrung«¹⁵ beschreiben, welche eine Konfrontation zwischen der Situierung des Selbst und des Gegenüber, dem Fremden, in einem komplexen Wirkungsgefüge des Theaterspielens hervorbringt (vgl. Bidlo 2006: 19; vgl. Wrentschur 2012: 3). Auch der Begriff der »Negativerfahrung« aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs scheint in theaterpädagogischen Perspektiven ebenfalls zuzutreffen. Kollers Modell trifft daher zu, da Scheitern als Differenz Erfahrung transformatorische Neuordnung gegebener Wissenssysteme erzeugen kann (vgl. Fischer-Lichte 2004: 305). Charakteristisch für die Arbeit an Stadttheatern ist, dass diese unterschiedliche Zielgruppen erreicht, was in der Praxis ein Differenzgefühl

¹⁵ Eine Differenz Erfahrung beschreibt das Erleben von Differenzen zwischen ästhetischen und lebensweltlichen Realitäten sowie die Begegnung mit dem Fremden innerhalb theatraler Settings. Dies kann eine Transformation von Wissen bewirken (Wrentschur 2012: 3).

bestärken und erhebliches Konfliktpotenzial hervorbringen kann (vgl. Gregor 2023: 20). Dabei liegt es nahe, dass eine Auseinandersetzung mit konfliktbehafteten Themen in den Produktionsprozessen mit Laien Probleme, Irritationen und Momente des Scheiterns hervorruft. Theaterpädagogin Maike Plath beschreibt in diesem Kontext verschiedene Formen der Verweigerung von Akteur*innen, welche als Form des Scheiterns von Arbeitsprozessen gewertet werden können und den gesamten »künstlerischen Prozess völlig unmöglich machen.« (Plath 2015). Hinz beschreibt, dass das Aussteigen von Teilnehmer*innen aus dem Projekt als Moment der »Krise« erfahren wird, der in diesem Kontext als Moment des Scheiterns verortet werden kann (Hinz 2021: 164).

2.4.2 Ebenen des Scheiterns in der Theaterpädagogik

Das Scheitern in der Theaterpädagogik an Stadttheatern vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen und wird durch vielseitige Ursachen bedingt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014: 54). Im Folgenden soll deshalb zwischen (1) interaktionsbezogenen (Individual- und Gruppenebene), (2) planungsbedingten (Organisationsebene) und (3) ressourcenbedingten (Ressourcenebene) Faktoren unterschieden werden (vgl. Freytag 2015: 4).

Scheitern auf der interaktionsbezogenen Ebene zeigt sich im individuellen oder gruppenbezogenen Erleben, denn ob eine Probe oder Aufführung überhaupt gelingt, liegt in der Verantwortung aller Akteur*innen (vgl. Anklam/Meyer/Reyer 2018: 158). Der zentralste Faktor des Scheiterns scheint die Kommunikation innerhalb der Gruppe zu sein (vgl. Anklam/Meyer/Reyer 2018: 60, 64). Das Scheitern bedingt sich vor allem durch persönliche und künstlerische bzw. thematische Differenzen, infolgedessen kein gemeinsames Ziel verfolgt wird (vgl. Hilliger 2009: 92). Weitere Faktoren für das Scheitern auf der Gruppenebene, welche auf den Produktionsprozess einwirken, sind hierarchische Gruppendynamiken, gegenläufige Erwartungen, Erfolgsdruck und fehlende Autonomie der Teilnehmer*innen (vgl. Gottlob 2023: 20-21; vgl. Freytag 2015: 1). Beobachtungen aus der Praxis des Schultheaters legen nahe, dass es zu

Momenten des Scheiterns kommen kann, wenn Themen und Material nicht adäquat auf die Zielgruppe angepasst sind (vgl. Kündiger/Prögler/Ritter 2023: 38-39). Methoden und Themen, die der Gruppe durch die Theaterpädagog*innen übergestülpt werden, verhindern Identifikationsprozesse, was zu destruktiven Arbeitshaltungen führen kann (vgl. Behringer 2023: 32-33). Als Scheitern im theaterpädagogischen Kontext kann zudem verortet werden, wenn theaterpraktische sowie theoretische Kompetenzen nicht erlernt werden konnten und ein Austausch über künstlerisches Verständnis somit nicht gelingt (vgl. Hilliger 2009: 92).

Scheitern aufgrund von ressourcenbedingten Faktoren ergibt sich durch die institutionellen Rahmenbedingungen des Stadttheaters in Bezug auf zu wenig Probenzeit, finanzielle Förderung oder Räumlichkeiten (vgl. Behringer 2023: 32). Die kulturelle Infrastruktur wirkt sich demnach auch auf das Scheitern von gesamten Produktionen aus (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014: 65). Abgesehen von materiellen Ressourcen spielen in dieser Betrachtung die zeitlichen und kompetenzbedingten Ressourcen der Teilnehmer*innen eine zentrale Rolle.

Scheitern auf der Organisationsebene beschreibt, wenn Proben, Aufführung oder der gesamte Projektrahmen nicht zureichend geplant werden. Im Hinblick auf die Arbeit im Stadttheater geht es z. B. um das Verfehlen von Förderrichtlinien, Probenzeiten oder theaterinternen Beschränkungen (vgl. Gottlob 2023: 20; vgl. Hinz 2021: 164). Aus der Praxis des Theaterunterrichts an Schulen lässt sich zudem ableiten, dass mangelnde Anwesenheit der Lernenden sich als negativer Faktor auf das Gelingen von Theaterprozessen auswirkt (vgl. Freytag 2015: 3). Um das Scheitern am Stadttheater von einem professionellen und schulischen Theaterkontext abzugrenzen, ist zu betonen, dass die Teilnahme an theaterpädagogischen Angeboten am Stadttheater auf Freiwilligkeit und aktiver Partizipation beruht. Daraus könnte man schließen, dass diese offene Struktur mehr Risiko für das Scheitern gesamter Produktionen bietet, da keine vertragsgebundene Verpflichtung wie in professionellen Theaterkontexten oder der Schule besteht (vgl. Hinz 2021: 164). Andererseits könnte argumentiert werden, dass die stark eingegrenzten Strukturen des Schulsystems ebenso Auslöser für ein Scheitern sein können. Besondere organisatorische Schwierigkeiten entstehen, über den Probenrahmen hinaus, in der Kooperation zwischen Stadttheatern, Schulen oder

anderen Trägern (vgl. Freytag 2015: 1). Gründe für Momente des Scheiterns von gesamten Aufführungen sind zudem äußere Faktoren wie z. B. Krankheit, welche die gesamte praktische Arbeit verhindern können (vgl. Gottlob 2023: 22). Scheitern auf der Aufführungsebene ist im Diskurs des Theaters bisher in einer absoluten Form, in der die gesamte Aufführung nicht zustande kommt, oder in einer graduell weniger gravierenden Form, z. B. anhand von negativen Kritiken durch das Publikum, beschrieben worden (vgl. Matzke 2011: 135).

Um das Phänomen genauer zu beschreiben, soll im Folgenden dargelegt werden, wann es typischerweise zu Momenten des Scheiterns in der Theaterpädagogik kommt. Hinz unterstreicht dabei das Merkmal der räumlichen und zeitlichen Flüchtigkeit von Krisenmomenten (vgl. Hinz 2021: 166). Betrachtet man Gruppenphasen einer künstlerischen Zusammenarbeit, scheint das Phänomen vor allem in der »Forming« und »Storming Phase« aufzutreten (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 19).¹⁶ Die Forming Phase schafft idealerweise kollektive Ziele und eine Handlungsbasis des künstlerischen Arbeitens, ist jedoch von besonders vielen Unsicherheiten geprägt, da in dieser Gruppenbildungsphase Hierarchien, Konflikte und Fremdheitserfahrungen in der Begegnung mit anderen besonders präsent sind (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 32, 40). Das Potenzial, in der Storming Phase zu scheitern, bedingt sich vor allem dadurch, dass konkrete künstlerische und persönliche Erwartungen und Ziele der unterschiedlichen Teilnehmer*innen aufeinandertreffen (vgl. ebd.: 51). Theaterpädagogisches Arbeiten droht dann zu scheitern, wenn es zu der Umsetzung von theoretischen Ideen in die Praxis kommt oder die Gruppe das gesamte Vorhaben in Frage stellt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014: 72; vgl. Schulze 2012: 46). Hierbei liegt eine übergeordnete Verantwortung bei den Theaterpädagog*innen, Konflikte zu steuern, Differenzenerfahrungen auszuhalten, eine positive Fehlerkultur zu etablieren und die Erfahrung des Scheiterns anhand von Reflexionsprozessen zu durchschreiten (vgl. Anklam/Meyer/Reyer 2018: 52-53; vgl. Hinz 2021: 176).

Verena Freytag beschreibt das Scheitern in Schultheaterkontexten als eine Verkettung von Ereignissen, welche in drei Schritten erfolgt. (1) dem Auslöser, (2) der

¹⁶ Anklam, Meyer und Reyher unterteilen theaterpädagogische Gruppenarbeitsprozesse in die »Forming, Storming, Norming, Performing und Adjourning Phase« (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 19).

darauffolgenden Strategie der Teilnehmer*innen als Reaktion und (3) der daraus resultierenden Konsequenz. Ein Beispiel zeigt die Situation, dass eine Lehrperson aus eigenem Desinteresse am Projekt einigen Schüler*innen die Teilnahme am Theaterprojekt erschwert. Die Strategie der anderen Teilnehmer*innen ist, aus dem Projekt auszusteigen und die Konsequenz, dass die Organisation nicht mehr funktioniert, Wertschätzung schwindet und das Projekt letztendlich droht, zu scheitern (vgl. Freytag 2015: 4). Durch die spätere Auswertung der Interviews, gilt es zu überprüfen, ob sich die hier genannten theoretischen Aspekte auch für das Praxisfeld der Theaterpädagogik an Stadttheatern bestätigen.

2.4.3 Scheitern als künstlerisches und didaktisches Motiv

Betrachtet man die gegenwärtige Theaterpädagogik, so scheint der Fokus auf einem prozesshaften Arbeiten zu liegen, in dem Scheitern als Chance gewertet und dessen Inhärenz in einem experimentierfreudigen »Sich-Riskieren« künstlerisch produktiv gemacht wird (Gregor 2023: 18; vgl. Hinz 2021: 173). Grenzüberschreitungen, Kontrollverlust und Scheitern können damit zum Paradigma der Theaterpädagogik werden (vgl. Gregor 2023: 20). Als didaktisches Motiv wird das Scheitern produktiv gemacht, indem bspw. Fehler den Ausgangspunkt für Lernfortschritte darstellen. Im Kontrast zu schulischen Bildungskontexten scheint in der Theaterpädagogik an Theatern eine größere Akzeptanz gegenüber dem Scheitern präsent zu sein (vgl. Studt/Weig 2023: 6). Sandra Anklam, Verena Meyer und Thomas Reyer argumentieren, dass »Scheitern eine Strategie der Theaterpädagogik ist«, welche Fehlschläge und Widersprüchlichkeiten im Probieren erlaubt (2018: 63). Matzkes Beschreibungen der Offenlegung des Scheiterns als künstlerische und ästhetische Taktik, um bspw. »Authentizität« herzustellen, sind auch in theaterpädagogischen Arbeitsweisen zu finden (vgl. Matzke 2005: 213). Um Kollers Bildungsmodell in diese Sichtweise zu integrieren, betont Hinz, dass die Offenlegung der Krise in einen theatralen Moment verwandelt werden kann, welcher in der Folge einen transformativen Bildungsprozess initiieren kann (vgl. Hinz 2021: 172). In dieser Betrachtung kann das Scheitern als Zwischenphase hin zum Gelingen verortet werden

(vgl. Lohwasser 2023: 11). Im Hinblick auf das Scheitern als didaktisches Motiv innerhalb der Theaterpädagogik ist die »Haltung«¹⁷ der Theaterpädagog*innen zentral, da diese bestimmt, ob Scheitern als Hindernis oder Chance des Lernens betrachtet wird (vgl. Scheurle 2021: 158). Die besondere Situierung des Scheiterns als fester Bestandteil der Probenarbeit scheint zudem Raum zur künstlerischen Auseinandersetzung zu eröffnen. In diesem Zusammenhang ließe sich die Frage stellen, inwiefern das Scheitern überhaupt noch als Scheitern deklariert werden kann, wenn es als bewusst genutzte Strategie im künstlerischen Voranschreiten produktiv verwendet wird.

2.5 Fazit und (Arbeits-)begriff

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen theoretischen Perspektiven verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Phänomens im praxisspezifischen Wirkungsgefüge der Theaterpädagogik. Ausgehend von der Analyse soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und theaterwissenschaftlicher Diskurse soll im zweiten Teil der Arbeit ein (Arbeits-)Begriff des Scheiterns verwendet werden, der als konzeptionelle Grundlage für die anschließende Interviewanalyse dient. Zentral für die Begriffsdefinition ist eine Erweiterung des binären Systems von 'gelingen' und 'gescheitert', welche das Phänomen als komplexes Konstrukt mit unterschiedlichen Zwischenstufen und subjektiven Deutungen versteht. Die Gesamtheit der Untersuchungen verdeutlicht, dass Scheitern als ein graduell auftretendes Phänomen verstanden werden kann, welches entlang verschiedener Schweregrade subjektiv definiert wird. Die Einbettung des Phänomens in das TZI-Modell zeigt die komplexen Wechselwirkungen des theaterpädagogischen Handelns und gruppenbezogenen Interagierens, in welche das Scheitern eingebettet ist. Rödel beschreibt das Scheitern aus soziokultureller Perspektive als einen intensiven Erfahrungsmoment, der in der Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität verankert ist. Vor dem Hintergrund von

¹⁷ Die Haltung im Kontext der Theaterpädagogik beschreibt die Motive, Ziele, persönlichen Überzeugungen und den darin verankerten Orientierungsrahmen, den Theaterpädagog*innen für ihre Arbeit mit Gruppen abstecken (vgl. Anklam/Meyer/Reyer 2018: 26).

Rieger-Ladichs Beschreibungen wird das Phänomen besonders in Bildungskontexten als existenzieller Erfahrungsmoment erlebt.

Das Scheitern in theaterpädagogischen Kontexten soll als ein Misslingen von didaktischen sowie künstlerischen Absichten verstanden werden, welches auf der Bewertung von vorher gesteckten Maßstäben basiert. Theatertheoretische Perspektiven eröffnen eine Verschiebung in der Wahrnehmung und Interaktion mit dem Scheitern. In der Zusammenführung bildungswissenschaftlicher und theaterpraktischer Perspektiven zeigt sich eine Unabdingbarkeit des Scheiterns in theaterpädagogischen Lern-, Probe- und Entwicklungsprozessen. Das Scheitern als konstitutiver Teil der Theaterpädagogik zeigt sich zudem in Hentschels praxeologischem Ansatz des (Aus-)Probierens, der Scheitern als Element des Probens impliziert. Scheitern wird hier als aktiv eingeplantes oder hervorgerufenes Element verstanden. Ein solches Aufs-Spiel-Setzen scheint nicht nur Proben- und Aufführungspraxis zu prägen, sondern sich selbst als pädagogische Strategie hervorzuheben. Diese Überlegungen zeigen sich in Studt und Weigs Beschreibungen aus der professionellen Theaterpraxis, in der ein Paradigmenwechsel hin zu einer Ästhetik des Scheiterns zu beobachten ist. Hierbei wird das Scheitern nicht länger tabuisiert, sondern als legitimierter Teil des Probenprozesses betrachtet. In diesen Kontext wird ein provoziertes oder ausgestelltes Scheitern zur Inszenierungsstrategie, etwa bei Künstler*innen wie Schlingensiefel und Holzinger. Durch geplante Brüche oder Kontrollverlust wird das Scheitern als Aufführungsästhetik gezielt hergestellt.

Die Analyse pädagogischer und professioneller Theaterpraxis deutet darauf hin, dass Scheitern im theaterpädagogischen Kontext am Stadttheater unterschiedliche Ebenen der Arbeit durchdringt. Hierbei zeichnen sich Kategorien ab, welche ästhetische sowie pädagogische Strukturen des Probenprozesses betreffen. Im Weiteren umfasst der Begriff des Scheiterns kommunikative, organisatorische und ressourcenbasierte Strukturen der Arbeit. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Diskurse deutet darauf hin, dass das Scheitern sowohl von den institutionellen Strukturen als auch von individuellen Bedingungen der Akteur*innen geprägt wird. Aus theaterpädagogischer Perspektive stellt Scheitern nach Michael Wrentschur eine Form der Differenzenerfahrung dar, welche Irritationen und Reflexionsprozesse initiieren kann. Die

Verknüpfung von Kollers bildungstheoretischen Theorien zu transformativen Bildungsprozessen mit Hinz' Verständnis theaterpädagogischen Lernens verweist auf das umwälzende Potenzial von Scheitern, welches Bildungsmomente in künstlerischen Produktionsprozessen schaffen können. Diese Begriffserweiterung, die Scheitern nicht nur als Verfehlung von Zielen versteht, erlaubt es, das Phänomen als produktives Moment theaterpädagogischen Arbeitens zu erfassen. Hervorzuheben ist zudem die begriffliche Fragilität und das mit dem klassischen Scheiterbegriff inhärente Paradoxon, welches sich dann abzuzeichnen scheint, wenn Scheitern zum produktiven Teil theaterpädagogischer Arbeit wird. Dieser auf die Theaterpädagogik erweiterte (Arbeits-)Begriff des Scheiterns soll Basis für die folgende Analyse der Expert*inneninterviews sein. Die dargelegten Ergebnisse sollen im zweiten Teil mit den Aussagen der Expert*inneninterviews abgeglichen werden, um das Scheitern weiter zu definieren und anhand seiner Charakteristika im Praxisfeld der Theaterpädagogik beschreiben zu können.

3 Methodik: Qualitative Interviewanalyse

Entlang des Forschungsvorhabens der Verortung des Phänomens des Scheiterns im Praxisfeld der Theaterpädagogik an Stadttheatern fußt die weitere Arbeit auf einer qualitativen Datenerhebung durch die Analyse von Expert*inneninterviews. Diese qualitative Erhebungsmethode ist von einer quantitativen Vorgehensweise, die auf numerischen Daten beruht, deutlich abzugrenzen, da die Datengewinnung durch leitfadengestützte Interviews an einer offenen Formatgestaltung orientiert ist (vgl. Mayring 2016: 67). Diese Herangehensweise bietet die Möglichkeit, einen alltagsnahen Einblick in die Begegnungen mit dem Scheitern in Form von »subjektiven Erfahrungen der Person« zu erhalten. Die Methode des »problemzentrierten Interviews« erweist sich daher als besonders geeignet zur Untersuchung von Phänomenen (ebd.: 67). Der Forschungsaufbau des Fragebogens intendiert, die Expertinnen¹⁸ durch ein freies und

¹⁸ Die drei Expertinnen werden in der nachfolgenden Arbeit als B1, B2 und B3 bezeichnet. Da sich diese als weiblich identifizieren, wird weiterführend bei direkten Bezügen auf den Gender* verzichtet und das generische Femininum verwendet.

assoziatives Erzählen zu leiten, um Einblicke in die Erfahrungswerte ihrer Arbeitspraxis zu erfassen. Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurden drei unabhängige Interviews mit Theaterpädagoginnen von Berliner Stadttheatern geführt, welche als »Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte« fungieren (ebd.: 66). Die drei Befragten werden als besonders geeignete Interviewpartnerinnen erachtet, weil sie alle langjährige oder sogar jahrzehntelange Berufserfahrung an Berliner Stadttheatern haben und daher die Strukturen, Arbeitsbedingungen und Konflikte innerhalb der Institution kennen (s. Anhang 5). Es ist zu betonen, dass jene Theater, von denen die Befragten berichten, öffentlich finanzierte Theaterhäuser sind, die über viele Ressourcen wie Räume, Technik und professionelles Personal verfügen (vgl. Senatsverwaltung für Finanzen 2022). In Vorbereitung der Interviews wurden die Theaterpädagoginnen mittels eines Abstracts, mit Einblicken in den Interviewleitfaden und kurzen Vorgesprächen in die Thematik der Arbeit eingeführt. Zwei der Interviews erfolgten im jeweiligen Stadttheater und eines über ein Videotelefonat, mit dem Ziel, eine ruhige und geschützte Gesprächsatmosphäre herzustellen. Da alle drei Theaterpädagoginnen in unterschiedlichen Formaten wie bspw. Jugendclubs, *TuSch*¹⁹ oder auch in der freien Theaterszene arbeiten oder in der Vergangenheit gearbeitet haben, wurden sie vor dem Interview darauf hingewiesen, ihre Antworten möglichst auf Beispiele aus längerfristigen Produktionsprozessen am Stadttheater einzugrenzen, die das Ziel einer Aufführung verfolgen, oder andernfalls den Arbeitskontext von der Arbeit am Stadttheater klar abzugrenzen. Zudem wurden die Interviewpartnerinnen über den Livemitschnitt und die anonyme Verarbeitung der Daten informiert. Alle personenbezogenen Details, welche auf die interviewte Privatperson oder ihren Arbeitsplatz hinweisen könnten, wurden anonymisiert. Die Länge der Interviews variiert zwischen 45- und 80 min, was durch die unterschiedlich lange Ausführung der Antworten oder auch durch Rückfragen zu erklären ist. Für den Interviewleitfaden wurden Fragen systematisch nach fünf Kategorien entworfen, die an der theoretischen Darlegung verschiedener Merkmale des Phänomens aus Kapitel 2.4 orientiert sind. In dieser qualitativen Sozialforschung wurde eine induktive Vorgehensweise gewählt, welche mittels gesammelter Daten theoretische Konzepte erweitert bzw. neue Kategorien ableitet. Zu Beginn der Interviews wurden Basisdaten zur Person und deren

¹⁹ Ein Kooperationsprogramm von Stadttheatern und Schulen (vgl. Jenni 2014: 171).

Berufserfahrungen im spezifischen Hinblick auf die Arbeit an Stadttheatern erfragt. Die erste Kategorie des Interviewleitfadens mit dem Titel (1) *Definition des Scheiterns* soll die Annäherung an eine subjektive Begriffsdefinition des Phänomens erfragen. Im Weiteren wurde in den folgenden vier Kategorien nach den (2) *Arten und Ebenen des Scheiterns in der Theaterpädagogik am Stadttheater* der 3. *Situiertheit des Scheiterns in der Theaterpädagogik*, den praxisspezifischen (4) *Abläufen des Scheiterns in der Theaterpädagogik* und dem persönlichen (5) *Umgang mit dem Scheitern in der Theaterpädagogik am Stadttheater* gefragt (s. Anhang 5). Jede der fünf Kategorien beinhaltet zwei bis fünf offene Fragen, mit dem Ziel, einen dynamischen Gesprächsfluss zu gestalten. Im Anschluss wurden die Interviews transkribiert und nach den fünf Kategorien, in Anlehnung an Mayrings Methode der Kategoriebildung, ausgewertet (ebd.: 114). In der Auswertung war zu beobachten, dass die Interviewten in den assoziativen Antworten immer wieder Beispiele eingestreut haben, welche sich auf vorherige und noch folgende Fragenkategorien bezogen. Infolgedessen wurden in der Auswertung jeweils alle Antworten nach den fünf Fragekategorien eingeordnet und untersucht, um im Anschluss praxisspezifische Merkmale als Grundlage der Datendarlegung herauszustellen. Da sich die Ergebnisse aus den Kategorien teilweise thematisch überschneiden, werden im Folgenden nicht die einzelnen Antworten innerhalb der Kategorien separat vorgestellt, sondern die zentralsten Aspekte aus allen Kategorien in neuen Kapiteln zusammengefasst und mit dem Theorieteil verknüpft.

4 Praxispezifische Merkmale von Scheitern in der Theaterpädagogik

Das folgende Kapitel ist in Abschnitte geordnet, die aus der vergleichenden Interviewanalyse als charakteristisch für das Phänomen hervorgegangen sind. Um das Phänomen in seiner Vielschichtigkeit im spezifischen Kontext des Stadttheaters abzubilden, sollen die Ergebnisse und Beispiele der Interviews mit der theoretischen Herleitung verglichen werden.

4.1 Scheitern als Begriff der Theaterpädagogik

Die Schwierigkeit, das Phänomen des Scheiterns und dessen komplexe Wirkungsebenen am Stadttheater anhand eindeutiger Fakten einzugrenzen, ging besonders deutlich aus allen Interviews hervor (vgl. B1: Z. 54-56; vgl. B2: Z. 239-245). Problematiken, eindeutige Kriterien des Scheiterns abzuleiten, ergeben sich aus der Subjektivität des Erfahrungsmoments sowie aus den diversen Anforderungen des Berufsfeldes, aus denen sich nur selten eindeutig formulierte Qualitätsmerkmale von z. B. Produkten ableiten lassen (vgl. B3: Z. 244-260). B3 berichtet zudem aus ihrem Arbeitsalltag, dass keine numerische Bewertung von Erfolg und Scheitern vorgenommen werden kann, da die Theaterpädagogik in den meisten Fällen losgelöst von ökonomischen Maßstäben wie z. B. der Anzahl an verkauften Tickets agiert (vgl. B3: Z. 272-279). Genannte Aspekte bestätigten die Annahme, dass das Scheitern ein Konstrukt subjektiver Bewertungskategorien darstellt. Im Bestreben, den Begriff dennoch zu definieren, zeigt sich eine Überschneidung zwischen den Aussagen von B2 und B3, welche das Scheitern als ein Aufgeben bzw. Verfehlen zuvor gesetzter Ziele beschreiben (vgl. B2: Z. 41-51; vgl. B3: Z. 49-53). Weiter führt B3 aus, dass das Scheitern als ein Misslingen von »falschen Annahmen« oder Erwartungen definiert werden kann (B3: Z. 71). B1 hingegen beschreibt das Scheitern als einen Zustand des temporären Vakuums der Ungewissheit (vgl. B1: Z. 31-39). Zudem betont B1, dass sie den Begriff des Scheiterns mit einem abgeschlossenen Zustand assoziiert, welcher nur bedingt auf die dynamischen Arbeitsprozesse der Theaterarbeit angewendet werden kann (vgl. B1: Z. 152-161). Harald Kimpels Darlegung des Scheiterns als Teil eines binären Systems bestätigt sich für die Theaterpädagogik an Stadttheatern insofern, als B2 das Scheitern als ein »Gegenbegriff zum Erfolg« beschreibt (B2: Z. 251). Die Analyse zeigt des Weiteren, dass das Scheitern in der Theaterpädagogik am Stadttheater, wie im Theorieteil angenommen, sich in graduell mehrstufigen Formen zeigt.

»[...] es ist ein Stolpern, dann sind es Irritationsmomente, dann ist es Anstrengung, Frust. Aber erst wenn ich loslasse und mein Ziel sozusagen über den Haufen schmeiße, habe ich das Gefühl, ich bin gescheitert, weil der Rest ist ja nur eine Nuance.« (B3: Z. 119-122).

Die Expertinnen charakterisieren einheitlich die Auflösung des gesamten Arbeitsverhältnisses als absolutes Scheitern, welches einen abgeschlossenen Zustand ohne gemeinsames Ergebnis beschreibt. Als Beispiel absoluten Scheiterns führen die Expertinnen eine Absage der Aufführung an (vgl. B1: Z.41). Dieser Zustand des »nicht mehr arbeitsfähig« Seins tritt laut der drei Interviewpartnerinnen in ihrem Arbeitsalltag jedoch nur sehr selten auf (B3: Z. 528). Komplexer und graduell weiter gefächert sind hingegen jene Momente, welche nicht den gesamten Produktionsprozess gefährden, jedoch in unterschiedlichste pädagogische, organisatorische und künstlerische Dimensionen der Arbeit hineinwirken. B1 und B3 betonen, dass in Produktionsprozessen vor allem einzelne Aspekte scheitern (vgl. B1: Z. 54-56; B3: Z. 50-51). An einem Beispiel erläutert B3, dass sie ihren pädagogischen Maßstab dahingehend setzt, dass die Akteur*innen offen miteinander kommunizieren können. Unterminieren Missverständnisse jedoch das Vertrauen, Probleme innerhalb der Gruppe offen anzusprechen, scheitert schlussendlich die pädagogische Intention der Theaterpädagogin, jedoch nicht der gesamte Prozess (vgl. B3: Z. 92-102). Die Experten verwenden, in Übereinstimmung mit Studts und Weigs sowie Rödels Begrifflichkeiten, für graduell »kleines Scheitern«, die Synonyme »Stocken« oder »Stolpern« (B1: Z. 94; B2: Z. 487; B3: Z. 118). B1 integriert im Weiteren den Begriff »Schwimmen«, um das temporäre Gefühl der Ungewissheit und des In-der-Schwebeseins zu beschreiben (B1: Z. 31,35, 174). Bspw. eine misslungene Probe, aufgrund eines falsch gewählten methodischen Ansatzes, wird von den Expertinnen als graduell geringfügigeres Scheitern benannt, jedoch nicht als Gefahr für das Gelingen der gesamten Produktion wahrgenommen (vgl. B2: Z. 257-271; B1: Z. 275-278). Zusammenfassend ist zu betonen, dass das Phänomen im Kontext der Theaterpädagogik eine mehrdimensionale Betrachtung erfordert. Inwiefern unterschiedliche Formen des Scheiterns auf verschiedene Ebenen wirken, soll in Punkt 4.3.1 ausgeführt werden.

4.2 Scheitern als subjektiver Erfahrungsmoment

Die Interviews verdeutlichen, dass Scheitern, wie in Kapitel 2.3.1 und 2.4.1 beschrieben, ein subjektives Erfahrungsmoment darstellt, welches durch persönliche Bewertungen konstruiert und von Individuen unterschiedlich intensiv wahrgenommen wird (vgl. B2: Z. 119-126).

»[...] das, was ich vielleicht auch als Scheitern sehe, kann für mein Gegenüber oder außenstehende Personen ganz anders wirken oder was ich als Gelingen sehe, kann für Partner*innen auch sein »Oh, löst sich für mich gar nicht ein.« Also das, was meine Erwartungshaltung ist oder die der Teilnehmenden oder Kolleg*innen.« (B3: Z. 248-252)

Die Expertinnen beschreiben einheitlich zu Rödels Position, dass das Erleben von Scheitern durch künstlerische sowie pädagogische Maßstäbe bestimmt wird, welche sich auf das Selbst oder das Außen wie die Gruppe, das Publikum oder bspw. die Leitung des Stadttheaters beziehen (vgl. B1: Z. 199-210; vgl. B2: Z. 119-126, 193-211; vgl. B3: Z. 49-69). Folgende Aussage soll darlegen, dass Scheitern im Kontext von Theater als besonders intensives Erfahrungsmoment wahrgenommen wird.

»[...] weil dieses Nichtwissen plötzlich so eine Schwelle überschreitet und lähmend wird. Und das fühlt sich natürlich überhaupt nicht gut an. Das fühlt sich aber bei mir dann wie so ein eigenes Versagen an oder Unvermögen.« (B1: Z. 222-225).

Das intensive Erleben von Scheitern in der Theaterpädagogik ergibt sich demnach über die, wie von Hinz beschriebene, wesentliche Bedeutung von leiblicher Beteiligung der Akteur*innen. Die körperliche Exponiertheit im Theaterspielen wird als zentraler Auslöser eines intensiven Erlebens von Scheitern im besonderen Hinblick auf die Arbeit mit Gruppen durch B3 betont (vgl. B3: Z. 589-593; 705-710).

»[...] Scheitern wird mit Schwäche und mit Versagen assoziiert [...]« (B3: Z. 361). Sich dem subjektiven Gefühl des Scheiterns zu entziehen, scheint besonders in der theaterpädagogischen Arbeit kaum möglich, da Theaterarbeit zwangsläufig eine leibliche Einbringung von (Subjekt-)Positionierungen erfordert (vgl. B3: Z. 658-662, 742-745). Alle drei Pädagoginnen benennen als praxisspezifisches Merkmal die Herausforderung in der Begegnung mit dem Phänomen, dieses freiwillig auszuhalten, einzuordnen und zu durchschreiten. Dies ergibt sich durch »Das Dilemma aus verschiedenen Wirkrichtungen, die in der Theaterpädagogik begründet liegen« (B3: Z. 154-156). Im Hinblick auf den Begriff der Differenz Erfahrung wird deutlich, dass

einerseits das Erleben einer Differenzerfahrung zum Auslöser für einen Scheitermoment werden kann und das Scheitern selbst als künstlerische oder soziale Differenzerfahrung wahrgenommen werden kann. Die Differenzerfahrung zeigt sich z. B. in der Diskrepanz zwischen den von außen bestehenden ästhetischen Erwartungen und den eigenen künstlerischen Kompetenzen (vgl. B3: Z. 593-606). In diesem Kontext beschreibt B3, in Übereinstimmung mit dem Theorieteil, dass Theaterarbeit nicht ohne Handeln gelingen kann, weswegen eine Verweigerung des Handelns aus Angst vor dem Scheitern dieses geradezu hervorruft (vgl. B3: Z. 408-421). Vergleicht man die in den Interviews beschriebenen Gefühle wie Scham, Unwohlsein und Panik als Symptome des Scheiterns mit der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur, lassen sich diese als Merkmale der in Punkt 2.3.1 beschriebenen Negativerfahrung in Bildungsmomenten einordnen (vgl. B2: Z. 223; vgl. B3: Z. 86, 618).

»[...] das Scheitern sich eigentlich für mich irgendwie auch gut anfühlt, weil es ein immanenter Prozess ist, der auch Spaß macht und vielleicht auch, weil ich das nicht zum ersten Mal mache.«
(B1: Z. 216-218)

In Abgrenzung zu den Beschreibungen des Scheiterns als negativer Erfahrungsmoment zeigt dieses Zitat eine andere Perspektive. In Einordnung vor dem Hintergrund der theoretischen Beschreibungen von Studt und Weig unterstreicht B3, dass Scheitern in gesellschaftlicher Perspektive als tragisches Versagen wahrgenommen werden kann, wohingegen dieses in der Theaterarbeit vermehrt als »natürlicher Teil des Prozesses« verstanden wird (B3: Z. 362-363). Ferner beschreibt B3, Scheitern als alltägliches Phänomen sei »[...] sehr ernsthaft und tiefgreifend, macht mich ganz schwer und setzt mich essentiell in Frage.«, wohingegen das Scheitern als Teil der theaterpädagogischen Praxis nicht als existenzielle Bedrohung des Selbst empfunden und in Produktionsprozessen von Beginn an mitgedacht wird (B3: Z. 419-420). Ferner betont B3, dass durch das wiederkehrende Erleben des Scheiterns dieses leichter auszuhalten sei und sich eine Praxis im Umgang mit dem Phänomen etablieren kann (vgl. B3: Z. 609-613):

»[...] diese Krise, die für mich jedes Mal kommt, die ist da und ich finde es total motivierend, da am Stadt- und Staatstheater zu sein und zu wissen, das wird schon irgendwas werden, es wird schon was geben.« (B1: Z. 390-393).

Die Beschreibung der Expertin eröffnet eine Perspektive, in der das Scheitern als ein Moment der Freude und Hoffnung erfahren werden darf, welche im künstlerischen Lernen und Erproben neue Denkstrukturen ermöglicht. Auch im Hinblick auf Rieger-Ladichs Beschreibungen des Scheiterns als Negativerfahrung in Bildungskontexten zeigt die Analyse, dass das Phänomen in theaterpädagogischen Proben weniger von Vermeidungshaltungen geprägt ist, da spielerische Auseinandersetzungen eine positivere Begegnung mit dem Scheitern möglich machen (vgl. B2: Z. 553-558).

4.3 Scheitern in der Institution Stadttheater

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern die institutionelle Rahmung 'Stadttheater' und die darin verankerten politischen und künstlerischen Bestrebungen sowie Ressourcen im Praxisfeld der Theaterpädagogik zu Faktoren des Scheiterns werden können.

»[...] Man kann nicht proben ohne zu scheitern, weil es immer so ein Annähern ist an sowohl Themen als auch künstlerische Ergebnisse. Und was wäre das Gegenteil? Was wäre gelingendes Proben? Hm. Wäre ja dann eigentlich die umweglose Umsetzung meiner Ideen [...]« (B1: Z. 154-157).

Die vergleichende Interviewanalyse bestätigt die theoretische Herleitung, dass das Scheitern einen unabdingbaren Teil theaterpädagogischer Produktionsprozesse an Stadttheatern darstellt und gleichzeitig essentiell im künstlerischen Voranschreiten ist. Der Umgang mit dem Scheitern in der Theaterpädagogik wirft dabei ein Paradoxon auf, in dem sich der Begriff aufzulösen scheint (vgl. B1: Z. 154-159): Wird das Scheitern selbst zum produktiven Teil der Arbeit, ist dieses nicht mehr in seiner ursprünglichen gesellschaftlichen Deutung als Versagen zu verstehen, sondern bekommt eine neue und positivere Bedeutung im künstlerischen Agieren zugeschrieben. Dennoch lassen sich aus der institutionellen Rahmung des Theaters praxisspezifische Formen und Umgangsweisen mit dem Phänomen des Scheiterns ableiten, die sich auf verschiedenen Ebenen zeigen.

»Und es gibt manchmal eine Besonderheit am Stadt- und Staatstheater, finde ich, dass dieses sehr, sehr offene, prozessorientierte, suchende Arbeiten auch sehr gewollt ist und es manchmal ein bisschen zu so einer widersprüchlichen Haltung der Kolleg*innen vom Haus kommt, wenn

es dann doch um die Aufführung geht und sie in den Endproben sitzen und plötzlich ganz andere Ansprüche an die Arbeit gelegt werden. Das ist schon ein Phänomen, das ich sehr beschreiben würde, dass plötzlich so Dramaturginnen auftauchen oder Menschen, die das ganze Jahr über nicht da waren und dann in so Endproben sitzen und plötzlich die Produktion behandeln wie eine normale Spielplanposition. [...] Und dann aber natürlich nicht so streng sind, dass sie sagen, das findet jetzt so nicht statt oder sowas. Aber schon. [...] Plötzlich – die Maßstäbe verschieben sich.« (B1: Z. 200-210)

Es ist zu betonen, dass die Freiheit im Umgang mit dem Scheitern mit den ökonomischen, politischen und thematischen Bestrebungen des Stadttheaters zusammenhängt. B3 beschreibt z. B., dass im Rahmen der Agenda ihres Stadttheaters für ihre theaterpädagogische Arbeit Maßstäbe bestimmter politischer Themen und Diversitätsabsichten gesetzt werden (vgl. B3: Z. 56-65). B3 beschreibt es als ein Scheitern, wenn die Agenda und die Vorgaben des Hauses mit ihren eigenen pädagogischen sowie künstlerischen Absichten kollidieren. Hierbei handelt es sich z. B. um ein Scheitern ästhetischer Intentionen, insofern die Theaterpädagogin andere Arbeitsweisen und Ästhetiken verfolgt, als am Haus erwünscht sind (vgl. B2: Z. 158-175, 201-207; B3: Z. 431-435).

Das Zitat zeigt im Kontext der Untersuchung zudem, dass in der theaterpädagogischen Arbeit am Stadttheater ein Konflikt zwischen prozess- und produktorientierten Intentionen besteht (vgl. B3: Z. 126-140). Die Stadttheater als Betriebe verfolgen vermehrt einen produktorientierten Fokus mit dem Ziel, Scheitern zu minimieren, qualitativ hochwertige Produkte herzustellen und ökonomischen Gewinn zu erzielen. Die Theaterpädagogik hingegen setzt ihren Fokus auf prozessorientierte Arbeitsweisen und soll einen an den Teilnehmer*innen orientierten Raum zur Freude am Ausprobieren und Erforschen von Theater eröffnen (vgl. B3: Z. 430-447). Besteht für die Produktion ein Aufführungsdruck, kann das für den theaterpädagogischen Prozess lähmend sein, da »eigentlich gar kein Platz mehr dafür ist, in so einen Suchprozess zu gehen, weil schon das Ergebnis 'Aufführung' viel zu viel festschreibt.« (B2: Z. 69-72). Eine Aufhebung der Erwartung, ein Produkt fertigstellen zu müssen, vermindert z. B. das Gefühl des Scheiterns zugunsten eines fruchtbaren Probenprozesses (vgl. B2: Z. 67-76). Hierbei beschreiben die Theaterpädagoginnen, dass eine Bewertung über das Scheitern aus der äußeren Perspektive des Publikums oder produktionsferner Mitarbeiter*innen des Hauses meist anhand des Produktes, also in den meisten Fällen

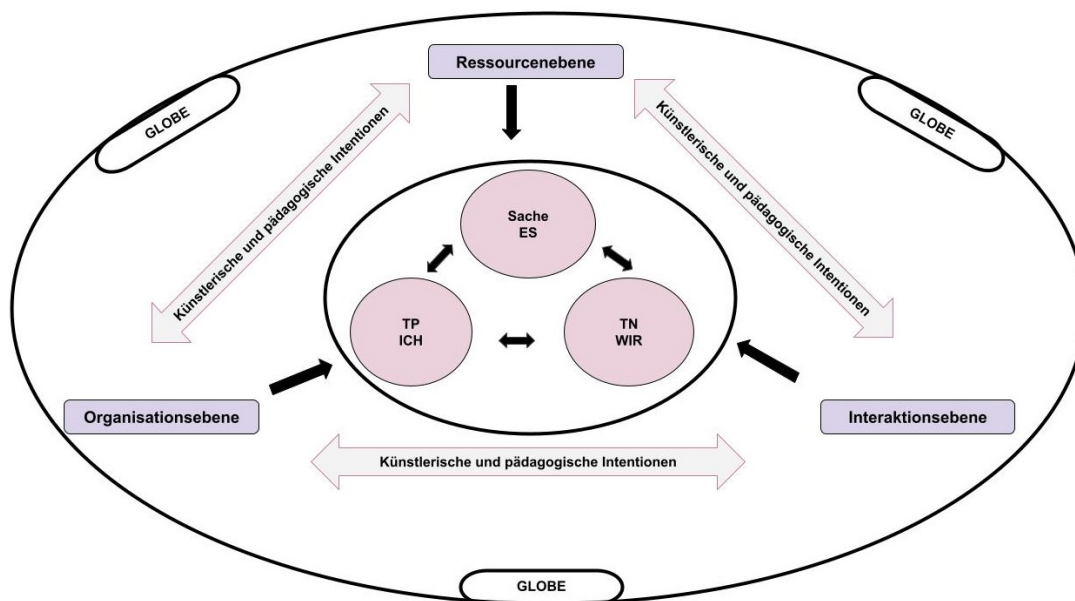
anhand der Aufführung, getroffen wird. Die Intentionen der Stadttheater als wirtschaftlicher Betrieb, kollidieren insofern mit theaterpädagogischen Intentionen, als z. B. die Aufführung abgewertet wird, obwohl B3 pädagogische Erfolge erzielt hat und betont: »[...] unser Fokus waren die Prozesse.« (B3: Z. 135-136). Die Komplexität von Bewertungen zeigt sich, wenn das Produkt z. B. als gescheitert wahrgenommen wird, wenn eine Aufführung nicht zustande kommt und dennoch der Prozess als gelungen zu bewerten ist, da die Teilnehmer*innen z. B. transformatorische Bildungsmomente durchlebt haben (vgl. B1: Z. 44-49; vgl. B2: Z. 242-254). B2 beschreibt aus ihrem Arbeitsalltag das Scheitern eines Projektes, welches auf der Organisationsebene aufgrund von Zeitmangel und auf der Ressourcenebene aufgrund von technischem Unwissen gescheitert war und trotz alledem die Produktionsphase von der Gruppe als Erfolg wahrgenommen werden konnte (vgl. B2: Z. 61-105). Diese Sichtweise erlaubt das Scheitern anhand von mehrdimensionalen Bewertungsaspekten zu verstehen, welche im Hinblick auf den Prozess und das Produkt auch andersherum zu beobachten ist (vgl. B3: Z. 147-161).

»Vielleicht ist das auch ein bisschen eine Legitimationskrise. Wenn wir der Jugendclub vom Theater XY sind und wir bringen nachher gar nichts zustande, sind wir denn hier überhaupt richtig? Haben wir die richtige Leitung? Haben wir die richtige Idee? Also, das ist wie so eine Art Angst, vor allem auch, dass man nicht richtig ist oder nicht gut genug und das hat ja viel mit Scheitern auch zu tun [...]« (vgl. B1: Z. 347-352)

Die ausgeführte Position seitens B1 wirft den weiteren Aspekt auf, dass sich die Arbeit der Theaterpädagog*innen auch in der festen Struktur des Stadttheaters Legitimationskrisen unterwirft. Das Gefühl, zu scheitern, ergibt sich laut B3 durch die fehlende Sichtbarkeit der Theaterpädagogik innerhalb des Stadttheaters. Hierbei scheitert also die Intention, dass die Theaterpädagogik von Kolleg*innen als wertvoller Teil des Theaterbetriebs erachtet wird und gleiche Mittel wie Repertoireproduktionen erhält (vgl. B3: Z. 170-180).

4.3.1 Arten und Ebenen des Scheiterns

Die Interviewanalyse zeigt, dass die in Kapitel 2.4.2 dargelegte Differenzierung des Scheiterns in drei Ebenen sich in den Aussagen der Expertinnen widerspiegelt. Die durch die Auswertung generierten Daten ermöglichen eine Erweiterung des TZI-Modells, in dem das »GLOBE« und die darin praxisspezifischen Wirkungszusammenhänge auf das Scheitern angewendet und durch verschiedene Ebenen dargestellt werden (s. Anhang 2 und 3).



In diesem Modell bleibt das von Anklam, Meyer und Reyer bereits erweiterte Modell des didaktischen Dreiecks im inneren Kreis bestehen. Die hinzugefügten Ebenen und Intentionen sollen nun als Erweiterung die verschiedenen Wirkmechanismen innerhalb des »GLOBE« abbilden, welche das Scheitern in der Arbeit am Stadttheater prägen.

»Es ist immer ein mehr gerichtetes Miteinander und dieses Scheitern ist halt immer ein komplexes Verwobensein.« (B3: Z. 245-246).

Die Analyse der Interviews verdeutlicht, dass sich die identifizierten Scheitermomente den im Theorieteil kategorisierten Scheiterfaktoren zuordnen lassen. Die in diesem weitergeführten Modell beschriebenen Ebenen, aus denen das Scheitern hervorgeht, sollen als (1) Ressourcenebene, (2) Interaktionsebene und (3) Organisationsebene bezeichnet werden. In theaterpädagogischen Produktionsprozessen lässt sich neben den drei Ebenen zwischen zwei Arten des Scheiterns, dem (1) künstlerischen und dem (2) pädagogischen Scheitern, unterscheiden (vgl. B1: Z. 103; B2: Z. 168-183; vgl. B3:

Z. 235-246). Diese Dimensionen sind in einem Wechselgefüge zwischen Maßstäben, Erwartungen und institutionellen Bedingungen situiert.

»Also ich glaube, dieses [...] da gemeinsam drüber zu sprechen. Gerade in länger angelegten Projekten ist das total wichtig, um nicht alleine damit zu sein. Weil das Scheitern oder die Schwierigkeiten ja auf verschiedenen Ebenen stattfinden.« (B2: Z. 516-519)

Das Modell soll diese Komplexität des Phänomens sichtbar machen, indem es darstellt, wie der äußere Ring auf das innere Dreieck einwirkt und Momente des Scheiterns in eben diesen Wirkungsgefügen entstehen und Scheiterfaktoren sich gegenseitig beeinflussen. Praxisspezifische Formen des Scheiterns entstehen vor allem dann in der Theaterpädagogik, wenn sich eine pädagogische oder künstlerische Intention mit einer der drei Ebenen überschneidet. Für eine detailliertere Darlegung dieser Verknüpfung von verschiedenen Scheiterfaktoren und praxisspezifischen Beispielen in einem Modell siehe ergänzend Anhang 4.

Interaktionsebene

Das Scheitern auf der Interaktionsebene umfasst alle Interaktionsprozesse, die sich in der Wechselwirkung zwischen der Gruppe, dem Gegenstand 'Theater' und den Akteur*innen des Stadttheaters vollziehen. Das Phänomen zeigt sich in der theaterpädagogischen Arbeit am Stadttheater laut Aussagen der Expertinnen immer in der Interaktion mit anderen Menschen (vgl. B3: Z. 246-252). B3 betont, dass die Interaktion als zentralster Scheiterfaktor von Produktionen zu beobachten ist, weil »Gescheitert ist dann meist so ein kollektiver Prozess, wenn keine Verständigung mehr möglich ist.« (B3: Z. 575-576).

Das Scheitern in der Wechselwirkung mit pädagogischen Interaktionen zeigt sich durch fehlendes Vertrauen sowie Konflikte über künstlerische sowie persönliche Perspektiven (vgl. B3: Z. 89-95). Als konkreten Moment des Scheiterns beschreiben die Theaterpädagoginnen in dieser Ebene Scham bei den Teilnehmer*innen, fehlenden Gruppenzusammenhalt sowie mangelnde Partizipation (vgl. B3: Z. 322, 614-622). Die Beschreibungen der Expertinnen bestätigen zudem die Beobachtungen aus der

Schulpraxis (s. Kapitel 2.3), dass Proben oder ganze Produktionen dann drohen zu scheitern, wenn Desinteresse bei den Teilnehmer*innen entsteht, weil Themen des Arbeitens durch fehlende Kommunikation nicht adäquat auf die Zielgruppe abgestimmt werden (vgl. B2: Z. 435-439). Als ein Scheitern beschreiben die Expertinnen, wenn sie ihre eigenen pädagogischen Vermittlungsziele, wie z. B. die »Bewusstwerdung, Perspektivwechsel, Lernen, politische Bildung in Beziehung mit ästhetisch-künstlerischem Lernen«, verfehlen (B3: Z. 334-342). Didaktische Intentionen scheitern zudem, wenn den Teilnehmer*innen der Öffnungsprozess für die Gruppe und »der inhaltlichen Auseinandersetzung« nicht gelingt (B3: Z. 345). B1 formuliert ferner, dass ihr »didaktisches Anliegen« verfehlt sei, wenn die Kommunikation über das Scheitern, als positiver Teil von »künstlerischen, kollektiven Prozessen«, misslingt (B1: Z. 179).

Zudem scheint sich die Annahme zu bestätigen, dass Ausstiege bzw. der Zerfall einer Gruppe, wie sie durch Hinz beschrieben werden, als Scheitern auf der Interaktionsebene zu werten sind (vgl. B1: Z. 86-87; vgl. B2: Z. 325-329; vgl. B3: Z. 581-587). Einerseits werden Ausstiege selbst als Scheitern erlebt, ferner sind sie ein Katalysator für die Entwicklung hin zu Scheiter-Momenten, da Ausstiege z. B. einen geminderten Zusammenhalt in der Gruppe erzeugen (vgl. B1: Z. 86-94). Im Zusammenhang mit dieser Art des Scheiterns stehen die durch Hilliger dargelegten pädagogischen Intentionen der Theaterpädagogik, alle Akteur*innen abzuholen und ihnen Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. B2: Z. 181-186). Demnach sind Faktoren wie individuelle Lebenslagen und Haltungen entscheidend für das Scheitern von Gruppeninteraktion (vgl. B3: Z. 306-310). Im Theorieteil wurde dargelegt, dass die üblicherweise diverse Zielgruppe der Theaterpädagogik am Stadttheater aufgrund unterschiedlichster Interessen und Lebensrealitäten erhebliches Konfliktpotenzial auf der Interaktionsebene birgt. Die Analyse zeigt jedoch unterschiedliche Ergebnisse. B2 unterstreicht diese Annahme, indem sie ein Scheitern z. B. in Form von Generationskonflikten beschreibt (vgl. B2: Z. 455-477). B3 betont im Gegenteil, dass die theaterpädagogischen Angebote ihres Stadttheaters vor allem Menschen aus sozioökonomisch ähnlichen Positionen erreichen, was das Scheitern aufgrund verschiedener Subjektmeinungen potenziell verringert (vgl. B3: Z. 347-354). Um den Aspekt der Zielgruppe weiter auszuführen, zeigt die Analyse, dass die Expertinnen ein Scheitern erfahren, wenn durch die Angebote der Theaterpädagogik nicht ausreichend

»Zugänglichkeit« geschaffen wird und ausschließlich privilegierte Gruppen erreicht werden (B3: Z. 281). B2 und B3 beschreiben dabei das Scheitern von individuellen und pädagogischen Absichten sowie die in ihrer Perspektive bestehende Inklusionsabsicht der Theaterpädagogik (vgl. B2: Z. 389-392; vgl. B3: Z. 278-283).

Betrachtet man die Interaktionsebene in Verbindung mit künstlerischen Intentionen, zeigt sich als praxisspezifische Form des Scheiterns die Verfehlung einer »kollektiven Erzählung«, da laut der Expertinnen eine Notwendigkeit eines gemeinsamen künstlerischen Wollens besteht (B1: Z. 98, 333; vgl. B2: Z. 317-322). Können Einzelinteressen und Subjektpositionierungen im künstlerischen Arbeiten nicht zusammengebracht werden, kann der Produktionsprozess an der Frage »Was wollen wir eigentlich erzählen?« scheitern (B1: Z. 111-112). Im Blick auf die Interaktionsstrukturen innerhalb des Stadttheaters legen die Interviews zudem dar, dass eine fehlende Kooperation zwischen den Theaterpädagog*innen und den Gewerken am Theater als wichtiges Kriterium abgeleitet werden kann, denn wenn diese misslingt, »[...] ist Scheitern ein bisschen vorgezeichnet.« (B3: Z. 238). Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich das Scheitern auf der Interaktionsebene allgemein durch die künstlerischen und didaktischen Erwartungen der Theaterpädagog*innen, aber auch der Teilnehmer*innen, der Leitung und mitwirkenden Mitarbeiter*innen des Stadttheaters bestimmt.

Ressourcenebene

Ein weiterer zentraler Faktor des Scheiterns in der Theaterpädagogik am Stadttheater liegt in der Ressourcenebene. Als Gelingenskriterium von theaterpädagogischen Produktionen werden unterschiedlichste Ressourcen benötigt, welche durch die Rahmung des Stadttheaters festgelegt sind.

»Scheitern ist in diesen strukturellen Kontexten, wenn einem bestimmte Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden, also wenn mit unterschiedlichem Maß gemessen wird. Das ist eine Repertoireproduktion und das ist ein Jugendclub oder das ist ein Ferienprojekt. Und Ressourcen heißen Kohle, im Sinne von: Man kann die Leute verpflegen, man kann Werbung machen, man kann eine*n Fotograf*in engagieren, aber auch Räume, anderes Personal im Haus. Und leider

ist es immer so, dass das nicht eingeplant ist, sondern wenn man weiß, man möchte was Größeres, ist man auch verantwortlich, sich die Kohle selber zu besorgen. Und trotzdem wird dann, selbst wenn das Geld da ist, es als Belastung empfunden, weil man immer auf Ressourcen des Hauses zurückgreift und dafür andere Dinge zurückstehen müssen.« (B3: Z. 184-193).

Die Expertinnen heben in Übereinstimmung mit Daniel Behringers Darlegung hervor, dass die Ressourcen Zeit und Probenräume die wichtigsten »Gelingens- und Scheiterkriterien« darstellen. Zudem heben die Interviews das Kriterium »Personal« hervor (B3: Z. 198, 200). Die Verfügbarkeit dieser Ressourcen kann ein Scheitern auf pädagogischer und künstlerischer Ebene bedingen, da z. B. durch fehlende Probenzeit kein Produkt erarbeitet werden kann oder Ensemblebildungsprozesse aufgrund einer destruktiven Probenplanung nicht gelingen (vgl. B2: Z. 94-103). Diese Ressourcen fallen im Vergleich zu professionellen Produktionen meist deutlich geringer aus, weswegen alle drei Theaterpädagoginnen eine Bemühung um die Ressourcen Raum und Personal in Form von »hausinternen Kämpfen« beschreiben (B1: Z. 144). B2 und B3 begründen die geringere Bereitstellung von Ressourcen durch eine fehlende Sichtbarkeit und Fokussierung auf die Theaterpädagogik innerhalb des Theaterbetriebs (vgl. B2: Z. 210-245). Die durch das Stadttheater bereitgestellten Ressourcen bestimmen letztendlich die Maßstäbe und den damit zusammenhängenden »antizipierten Kreativitätsanspruch«, von dem das Gelingen und Scheitern abgeleitet wird (B3: Z. 130). Andererseits betont B1 jedoch auch, dass mit mehr Ressourcen auch mehr Verantwortung, höhere Erwartungen, Druck und Risiko einhergehen (vgl. B1: Z.385-392).

B1 beschreibt, dass ein Gefühl des Scheiterns in Produktionsprozessen dann aufkommt, wenn die Gruppe im Aushandlungsprozess von verschiedenen Ideen nicht in ein gemeinsames Erzählen kommt und sich Einzelteile auf dramaturgischer sowie inszenatorischer Ebene nicht zu einer Gesamtheit zusammenfügen lassen (vgl. B1: Z. 80-87). Neben materiellen Ressourcen als Voraussetzung der Theatervermittlung spielen in der weiteren Betrachtung Kompetenzen bzw. persönliche Ressourcen der Akteur*innen eine Rolle. Da die Theaterpädagogik meist von den Ressourcen der Teilnehmer*innen aus agiert, kann es zu einem Scheitern von künstlerischen Intentionen kommen, wenn z. B. nicht ausreichend kommunikative und ästhetische Gestaltungskompetenzen bei den Akteur*innen sowie bei der Spielleitung vorhanden

sind bzw. es der Spielleitung nicht gelingt, diese zu aktivieren (vgl. B3: 221-224, 616-619). Pädagogische Intentionen können laut B3 scheitern, wenn Theaterpädagog*innen über unzureichendes didaktisches Wissen in der Theatervermittlung verfügen (vgl. B3: Z. 370-377). Sind die Teilnehmer*innen und die Spielleitung z. B. in einem Unwissen über die Unabdingbarkeit des Scheiterns, wird dieses jedes Mal neu als intensive Krise erlebt (vgl. B3: Z. 614-622).

Organisationsebene

Die Organisationsebene umfasst alle essentiellen Planungsprozesse wie z. B. Zeitpläne, hausinterne Kommunikation mit anderen Gewerken, Probenplanung, Beschaffung von Fördergeldern, Räumen und das gesamte Rahmenprogramm. Die Verantwortung für die Planung liegt meist einzig bei den Theaterpädagog*innen. Können zwar kleinere Planungsfehler wie z. B. fehlende Kostüme durch Improvisation gut aufgefangen werden, erweist sich z. B. die Probenorganisation der Produktion als wichtiger Gelingensfaktor, denn »[...] wenn es in Druck umkippt, dann kann es auch Scheitern produzieren.« (B1: Z. 453). Eine mangelhafte Organisation von Probenräumen kann bspw. aus pädagogischer Perspektive eine destruktive Gruppendynamik begünstigen, die wiederum das Scheitern der künstlerischen Arbeit bedingen kann (vgl. B2: Z. 72, 212-218). Hierbei zeigt sich die von Freytag beschriebene Verkettung von Ereignissen und Reaktionen der Akteur*innen, welche in einem Scheitern enden kann.

4.3.2 Phasen des Scheiterns

Die Theaterpädagoginnen eröffnen in den Interviews, dass das Scheitern einer theaterpädagogischen Produktion in jeder Phase »immanent« ist (B3: Z. 74). Die vergleichende Interviewanalyse hebt jedoch einige zeitliche Punkte hervor, an denen der Produktionsprozess besonders anfällig für ein Scheitern ist. Die durch die

Interviews generierten Daten sollen im Folgenden in die durch Anklam, Meyer und Reyer beschriebenen Gruppenphasen eingeordnet werden. Neben der Forming und Storming Phase soll nun in der Erweiterung das Phänomen auch im Kontext der »Performing Phase« betrachtet werden (Anklam/Meyer/Reyer 2018: 19).

B2 bestätigt, dass die Forming Phase als eine Zeit des Kennenlernens, in der die Basis des gemeinsamen Arbeitens gelegt wird, besonders stark von Fremdheitserfahrungen wie z. B. zwischen unterschiedlichen politischen Positionierungen geprägt ist (vgl. B2: Z. 456-470). Die Expertinnen beschreiben in dieser Phase als Indikatoren für bevorstehende Scheitermomente vermehrte Fluktuation der Teilnehmer*innen, Ausstiege, mangelnde Partizipation und Motivation (vgl. B1: Z. 257-262). Die Interviews eröffnen im Hinblick auf die Forming Phase eine positive Perspektive in der Begegnung mit dem Phänomen zu Beginn eines Produktionsprozesses: So »[...] ist das eine totale Erleichterung, dass spielerisch gescheitert werden darf und auch soll, weil nur über das Scheitern kommst du zu guten Fragen oder zu Erkenntnissen und Überlegungen.« (B3: Z. 424-426). Das Zitat verdeutlicht, dass das Scheitern in dieser Phase als weniger schwerwiegend erfahren wird, da die Gruppe sich ohnehin in einer Findungsphase mit vielen Veränderungen befindet (vgl. B3: Z. 579-587).

In der Storming Phase berichten die Expert*innen von einem Scheitern durch persönliche und künstlerische Konflikte, unter der Maßgabe, verschiedene Ideen der Akteur*innen zusammenzubringen (vgl. B2: Z. 87-89, 497-500). Scheitern in dieser Phase zeigt sich, wenn Teilnehmer*innen sich in ihren Ich-Perspektiven nicht gesehen fühlen, wodurch eine Offenheit für das gemeinsame Suchen verloren gehen kann (vgl. B2: Z. 72-73, 113-116). Eine der Theaterpädagoginnen beschreibt zudem die Frage »Wann kommt denn jetzt endlich das Stück?« als »einen neuralgischen Punkt«, an dem Verunsicherungen der Teilnehmer*innen in einen Moment des Scheiterns umkippen können (B1: Z. 281-282).

Das Scheitern in der Performing Phase, also in den Endproben und im Aufführungszeitraum, beschreiben die Theaterpädagoginnen als besonders schwerwiegend, da Ausstiege oder eine falsche Probenorganisation die gesamte Produktion scheitern lassen können. Zudem ist diese Phase von besonders hohen Erwartungen, Entscheidungsfragen und Zeit- sowie Anwesenheitsdruck geprägt (vgl.

B3: Z. 300-309, 604-606). Im weiteren Hinblick auf die praxisspezifischen Phasen des Scheiterns soll hierfür die dreischrittige Methode Freytags auf ein Beispiel aus den Interviews angewendet werden. B2 beschreibt als Ausgang für einen Moment des Scheiterns eine geringe Beteiligung der Teilnehmer*innen. Als Strategie, um diesem entgegenzuwirken, bringt die Theaterpädagogin vermehrt pädagogisches Engagement auf und muss teilweise gegen die Gruppe anarbeiten. Zudem nimmt sie ein starkes Differenzgefühl zwischen ihren pädagogischen Vorstellungen und den realen Arbeitsverhältnissen wahr. In der Konsequenz der frustrierten Haltung der Theaterpädagogin mindert sich das Vertrauen und die Probe wird durch eine destruktive Arbeitsatmosphäre geprägt (vgl. B3: Z. 542-557). Das Beispiel zeigt, wie verschiedene Faktoren auf der Interaktionsebene den Probenprozess für Theaterpädagog*innen und Teilnehmer*innen erschweren und anfällig für ein Scheitern machen können.

4.3.3 Scheitern als Chance theaterpädagogischen Arbeitens

Das Scheitern lässt sich jedoch auch jenseits defizitorientierter Perspektiven betrachten: Die Aussagen der Interviewpartnerinnen eröffnen die Perspektive, dass die institutionellen Bedingungen des Stadttheaters eine positive Begegnung mit dem Scheitern weitestgehend zulassen. In der weiteren Beschreibung des Phänomens sollen daher die in den Interviews thematisierten Haltungen und Umgangsformen gegenüber dem Scheitern beschrieben werden.

»Aber ich würde schon auch sagen, von mir aus würde ich mir einreden, dass Scheitern den ganzen Platz haben wird. Also irgendwie habe ich das Gefühl, Scheitern ist total wichtig, um Erfolge zu sehen.« (B2: Z. 358-360)

Die Überschneidungen der Interviews mit den in Kapitel 2.4.3 dargelegten Perspektiven lassen darauf schließen, dass besonders in der Theaterpädagogik das Scheitern als eine Chance künstlerischen Voranschreitens gewertet wird. B2 beschreibt die Wichtigkeit, im theaterpädagogischen Proben vom Weg abzukommen und Irritationen zu erfahren (vgl. B2: Z. 39-41). Alle Interviewpartnerinnen betonen, dass das Scheitern eine besondere Situierung in ihrer Arbeit am Stadttheater hat, da

der meist freiere Erfahrungsraum der Formate, einen Rahmen für reflexiv-künstlerische Auseinandersetzungen eröffnet (vgl. B1: Z. 117-120; vgl. B2: Z. 335-337).

»[...] je stärker ich da eingebunden bin, umso mehr [...] motiviert es mich, glaube ich, in Krisensituationen nach meinen Handlungsoptionen zu gucken und zu gucken, was ich jetzt machen kann. Ich weiß gar nicht, wie schnell ich sonst aufgeben würde, aber es motiviert mich, auf jeden Fall nicht aufzugeben, sondern zu gucken: Wie gehe ich damit um? Und das meine ich durchaus positiv. Ich weiß, es gibt auch Kolleg*innen, die das sehr als Druck empfinden, zu wissen, der Lappen muss hochgehen am Ende, man muss was zeigen.« (B1: Z. 380-386).

Die Theaterpädagoginnen beschreiben ein Arbeitsfeld, in dem Platz für explorative Prozesse in der Umsetzung zunächst abwegiger Vorstellungen bleibt. Die durch Maïke Plath beschriebenen Störungen durch Lernende scheinen am Stadttheater nicht zwangsläufig als ein Scheitern deklariert zu werden, da sich diese, wie im Theorieteil dargelegt, ohnehin als ein mitgedachter Teil der Vermittlungsarbeit zeigen (vgl. B1: Z. 153-154; B3: Z. 73-76). Dieser Aspekt bestätigt Kimpels Position, dass dem Phänomen des Scheiterns im künstlerischen Arbeiten eine produktive Position zugeschrieben werden kann. In der weiteren Betrachtung scheinen die Strukturen der Stadttheater dem Scheitern auf der Interaktionsebene entgegenzuwirken, da diese besonders viele Anknüpfungspunkte für Identifikationsprozesse von Teilnehmer*innen bieten. Die räumliche und zeitliche Rahmung, die technische Ausstattung, die an den professionellen Theaterbetrieb angebundene Arbeitsstrukturen und die Unterstützung durch die Gewerke steigern die Motivation der Teilnehmer*innen und schaffen Verbindlichkeit (vgl. B1: Z. 446-452). Identifikationsprozesse der Teilnehmer*innen auf Basis eines Zugehörigkeitsgefühls beschreibt die Expertin B1 als wichtigen Faktor bei der Bewältigung von Krisen (vgl. B1: Z. 326-334). Das Scheitern erhält in den Strukturen des Stadttheaters so viel Raum, da dort vermehrt Versuchsräume bestehen, in denen Theaterformate, Maßstäbe und Endprodukte experimenteller gedacht werden können (vgl. B1: Z. 117-129). B1 bestätigt die im Theorieteil dargelegte positive Fehlerkultur als Teil der Arbeit an ihrem Stadttheater, indem sie eine »Fehlertoleranz auch von Seiten der Institution« beschreibt (B1: Z. 247).

»Aber es ist mir auch, glaube ich, fast so ein didaktisches Anliegen, dass Jugendliche in künstlerischen, kollektiven Prozessen das auch erfahren, dass es nicht nur okay ist, mal nicht genau zu wissen, wo es langgeht, sondern dass es sogar gut ist, weil die Ergebnisse kommen

durch das Suchen und nicht durch das Wissen. Also da bin ich eine große Verfechterin davon.«
(B1: Z. 178-182).

Folglich bestätigt sich, dass sich das Scheitern, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, aus einer Probenpraxis des Ausprobierens und Riskierens ergibt. B1 und B3 benutzen wie Hilliger den Begriff des Suchens, um zu unterstreichen, dass Scheitern einen Umweg im Prozess des Lernens darstellt, der als ein Erfahrungsmoment zu verstehen ist, in dem Neuordnungen vorherigen Wissens konstituiert werden (vgl. B1: Z. 179-182; vgl. B3: Z. 416-426). Diese transformatorischen Prozesse sind in einem Schutzraum mit der Absicht künstlerischer Entfaltung situiert, in dem losgelöst von ökonomischen oder repräsentativen Absichten gescheitert werden darf (vgl. B3: Z. 274-279, 424). In Betrachtung von Karoline Marie Schulzes Argumentation bestätigt sich, dass der Umgang mit dem Scheitern als ein lustvolles Probieren in der Theaterpädagogik am Stadttheater deutlich mehr Raum und Zuwendung erfährt als in einer professionellen Theaterpraxis (vgl. B3: Z. 435-445). Auch im Hinblick auf den finanziellen Rahmen besteht eine Sicherheit, denn dieser ist für ein Projekt meist zu Beginn schon zugesichert und nicht an ökonomischen Gewinn geknüpft (vgl. B1: Z. 119-122; vgl. B2: Z. 212-215). In Abgrenzung zur theaterpädagogischen Arbeit an Schulen scheinen die Möglichkeitsräume des Stadttheaters aufgrund von enthierarchisierteren, demokratischeren und kollektiveren Arbeitsweisen wie z. B. dem »Devising Theatre«²⁰ weniger Anlässe für Erfahrungen des Scheiterns zu schaffen, da alle Akteur*innen freiwillig agieren und vermehrt in Entscheidungsprozesse eingebunden werden (vgl. B1: Z. 186-194). Demnach können die Theaterpädagog*innen, anders als im schulischen Lernen, den zeitlichen Rahmen freier gestalten und von einem »glatten« Zustand in eine Auseinandersetzung mit dem Fremden und Unschönen kommen (B2: Z. 341, 344). Die Theaterpädagoginnen beschreiben, dass sich das Scheitern am Stadttheater von dem im Theaterunterricht an Schulen durch strukturelle Aspekte wie die Zielgruppe, Formate, das Publikum, institutionelle Ressourcen, unterschiedliche

²⁰ Devising Theatre ist eine kollaborative Theaterform, die seit den 1970ern praktiziert wird. Es handelt sich um eine Gegenform zu hierarchischen Probenstrukturen, welche nicht von einem Text ausgeht, sondern Inszenierungen, welche von »starting points« wie z. B. Bildern, Musik oder Objekten aus entwickelt werden können. Dabei wird auf Grundlage von Improvisation, verschiedener Medien, Interdisziplinarität und Multiperspektivität, gruppenorientiert ein Projektkonzept und ein Präsentationsprodukt erarbeitet (Koch/Streisand 2003: 73).

Zielsetzungen sowie praxisspezifische »Wirkmechanismen« unterscheidet (B3: Z. 477).

Im Folgenden soll ein Blick auf die besondere Stellung der Theaterpädagog*innen in Momenten des Scheiterns geworfen werden. Diese*r besitzt in der Arbeit am Stadttheater innerhalb von Konfliktmomenten eine Doppelfunktion. Zum einen als Teil der Gruppe und zum anderen als außenstehende*r Koordinator*in künstlerischer, pädagogischer sowie organisatorischer Abläufe (vgl. B1: Z. 289-291; vgl. B3: Z. 665-679).

»Scheitern hat insofern eine positive Funktion, da wenn ich das Gefühl habe, ich scheitere gerade, ich mir eher von außen Hilfe hole. Und diese Hilfe von außen kann den Prozess ja wiederum erweitern und bereichern. Und gäbe es das Scheitern nicht, [...] hätten wir bestimmte Perspektiven jetzt nicht drin.« (B3: Z. 386-389).

Die Handlungen der Theaterpädagoginnen mögen also im Produktionsprozess Momente des Scheiterns lenken oder abwenden. Verknüpft man Christoph Scheurles Position mit den Ergebnissen der Interviews, wird deutlich, dass die Positivität des Scheiterns sich entlang einer Haltung entfaltet, in der die theaterpädagogische Leitung eine positive Fehlerkultur etabliert, das Scheitern abseits von Negativerfahrungen definiert und ein Verständnis des Scheiterns als positiven Bildungsmoment an die Gruppe weiterträgt (vgl. B3: Z. 385-388). B1 beschreibt z. B. ein Projekt, bei dem abgesehen von zwei Lernenden alle Teilnehmer*innen ausgestiegen sind. Die Theaterpädagogin zeigte die Offenheit, diese Situation im Abgleich ihrer Erwartungen nicht als ein Scheitern zu deklarieren und beschreibt einen sehr gelungenen Produktionsprozess sowie eine Aufführung, in der die beiden Akteur*innen tiefgehende Bildungsmomente erfahren konnten (vgl. B1: Z. 422-434). B2 berichtet, angelehnt an dieses Beispiel, das Loslassen von vorher gesteckten Maßstäben setze »[...] was Produktives frei.« (B2: Z. 47-48). Dieser Aspekt bestätigt Hinz' Argumentation, dass eine Krise den Ausgangspunkt einer transformatorischen Bildungserfahrung darstellen kann. Im Hinblick auf das erweiterte TZI-Modell zeigt sich zudem, dass dem Phänomen des Scheiterns aktiv entgegengewirkt werden kann, indem das »ICH« und das »WIR« besonders viel über das »GLOBE« und dessen Wirkungsstrukturen wissen und dieses Wissen unter den Akteur*innen kommuniziert wird (Anklam, Meyer, Reyer 2018: 41). Um das Scheitern als einen Teil theaterpädagogischer

Produktionsprozesse produktiv zu machen und das Gefühl des Versagens zu überwinden, beschreiben die Expertinnen spezifische didaktische Methoden. Aus den Erfahrungswerten der Expertinnen zeigt sich, dass das Schaffen von Vertrauen, die Stärkung des Gruppengefühls und motivationale Anreize die Basis für die kollektive Arbeit in der Theaterpädagogik und die Überwindung von Scheitern sind (vgl. B1: Z. 330-334; vgl. B3: Z. 556-565). Pausen und Neuanfänge können dabei behilflich sein, die Begegnung mit dem Scheitern aktiv wahrzunehmen und eine Basis für transformative Bildungsmomente zu schaffen (vgl. B2: Z. 505). B2 und B3 betonten in diesem Zusammenhang, dass sie aufgrund ihrer besonderen Situierung als leitende Person die Begegnung mit dem Scheitern zunächst vor der Gruppe verbergen, um individuelle Lösungen für die Probleme zu finden und eine Verunsicherung bei den Teilnehmer*innen nicht zu verstärken (vgl. B2: Z. 530-536; B3: Z. 366-368). B1 und B3 betonen gleichzeitig das transformatorische Potenzial, das eigene Scheitern als Theaterpädagogin innerhalb von Proben offenzulegen (vgl. B1: Z. 173-179; vgl. B3: Z. 373-380, 630-636). Die Offenlegung des Scheiterns wird dadurch zu einem Werkzeug des didaktischen Handelns. Die von Matzke dargelegte Strategie, das Scheitern in Aufführungsmomenten offenzulegen und das Prozesshafte zum Teil der künstlerischen Ästhetik werden zu lassen, bestätigt sich in den beschriebenen Produktionsprozessen von B1, die gezielt kleine Scheiter-Momente, wie z. B. Texthänger, in Aufführungen riskierte (vgl. B2: Z. 308-321). Der in Kapitel 2.2 beschriebene provokante Einsatz einer Ästhetik des Scheiterns als proaktiv gewähltes Motiv in Aufführungen ist durch die Theaterpädagoginnen nicht erwähnt worden.

5 Fazit und Ausblick

Das Phänomen des Scheiterns in theaterpädagogischen Produktionsprozessen an Stadttheatern kann als ein subjektives und produktives Erfahrungsmoment beschrieben werden, das in unterschiedlichen Dimensionen der künstlerisch-pädagogischen Arbeit situiert ist und diese maßgeblich prägt. In dieser Arbeit konnten praxisspezifische Merkmale und Verlaufsformen des Phänomens in theaterpädagogischen Produktionsprozessen anhand vieler Beispiele im Abgleich mit

der Fachliteratur herausgearbeitet werden. Das Scheitern zeigt sich dabei als immanenter Bestandteil von Produktionsprozessen der Theaterpädagogik und ist in dieser Praxis besonders intensiv leiblich erfahrbar. Die Erweiterung des TZI-Modells erlaubt eine Differenzierung des Scheiterns auf der Interaktions-, Organisations- und Ressourcenebene. Die Analyse konnte die Situierung des Scheiterns innerhalb eines Wirkungsgefüges aus künstlerischen sowie pädagogischen Dimensionen der Theaterpädagogik darlegen. Die Auswertung der Interviews ermöglichte anschließend eine differenzierte Zuordnung des Scheiterns zu spezifischen Phasen von Produktionsprozessen.

Die theoretische Herleitung bildungswissenschaftlicher, soziologischer, theatertheoretischer sowie praktischer Diskurse in Verknüpfung mit der qualitativen Interviewanalyse nach Mayring eröffnete zwei besonders prägende Perspektiven: Einerseits zeigte sich, dass das Scheitern im genannten Kontext als intensive Differenzenerfahrung erlebt wird. Andererseits kann es zugleich zum Auslöser für das Misslingen von Produktionsprozessen in gradueller sowie absoluter Form werden. Hierbei nehmen sowohl die Arbeitsbedingungen am Stadttheater als auch die pädagogische Rahmung sowie die Konstellation und Ressourcen der Akteur*innen Einfluss auf die Faktoren des Scheiterns. Andererseits erhält das Scheitern in der Theaterpädagogik durch den Arbeitskontext des Stadttheaters viel Raum in der künstlerisch-reflexiven Auseinandersetzung. Die Analyse bestätigte, dass Scheitern zum Anlass für transformatorische Bildungsprozesse werden kann. Ferner kann das Phänomen des Scheiterns auf der Basis der Praxisberichte sowie durch die Fachliteratur als essentieller und produktiver Teil des künstlerischen Voranschreitens verortet werden. Dabei ergibt sich bei der Positivierung des Scheiterns ein Paradox: Wird das Scheitern als Teil des künstlerischen Arbeitens eingeplant, lässt es sich nicht mehr im Sinne seiner ursprünglichen Bedeutungsdimension des Misslingens klassifizieren. In einer weiterführenden Betrachtung wäre es von Bedeutung, das Phänomen in seinen spezifischen Verlaufsformen zwischen Negativerfahrung und produktiver Chance im Probenprozess zu untersuchen. So ließe sich im Rahmen einer phänomenologisch ausgerichteten Analyse detailliert darlegen, inwiefern Momente des Scheiterns aus didaktischer und künstlerischer Perspektive produktiv gemacht und gedacht werden könnten.

6 Literaturverzeichnis

Alber, Nicole (2021): *Scheitern als Performance. Vom Versagen und seiner politischen Relevanz in der Videokunst*, Bielefeld: Transcript Verlag.

Anklam, Sandra/Meyer, Verena/Reyer, Thomas (2018): *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-Systematisch: Eine Frage der Haltung!?*, Seelze: Klett Kallmeyer.

Bader, Nadia/ Berner, Nicole (2022): »Kreativität und Scheitern«, in: *Kunst und Unterricht*, Heft 463/464, Friedrich-Verlag, S. 46-51.

Beckett, Samuel (1989): *Worstward Ho. Aufs Schlimmste zu*, Frankfurt am Main: Surkamp Verlag.

Behringer, Daniel (2023): »Amazon:innen?!«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 32-35.

Bidlo, Tanja (2006): *Theaterpädagogik Einführung*, Essen: Oldib Verlag.

Bormann, Hans- Friedrich (2023): »Gelingendes Scheitern«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 8-10.

Brinkmann, Malte (2017): »Phänomenologische Erziehungswissenschaft«, in: Brinkmann, Malte/Buch, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.) (2017): *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS, S.1-46.

Bundeszentrale für politische Bildung: »Individualismus«, auf Bpd: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19712/individualismus/> (letzter Zugriff: 20.09.2024).

Duchek, Andrea (2023): »Inszenierter Misserfolg«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 36-36.

Elberfeld, Rold (2011): »Wie von selbst«, in: Hinz, Melanie/Roselt, Jens (Hrsg.) (2011): *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, Köln: Alexander Verlag Berlin, S. 208-223.

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

Frankl, Karlheinz (2023): »Scheitern: ein Märchen«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 28-31.

Freytag, Verena (2015): »Über die Köpfe – Vom Scheitern eines Tanzprojektes an Schulen. Eine Fallstudie aus Lehrerinnenperspektive«, auf Kubi-Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueber-koepfe-scheitern-eines-tanzprojektes-schulen-fallstudie-aus-lehrerinnenperspektive> (letzter Zugriff: 17.09.2024).

Fritz-Schubert, Ernst/Rohne, Tobias (2022): *Holpern Stolpern Weiterkommen. Für eine konstruktive Fehlerkultur in der Schule*, Weinheim: Beltz.

Gampert, Christian (2020): »Stadt-, Staats-, und Landestheater – was ist der Unterschied«, auf Deutschlandfunk: <https://www.deutschlandfunk.de/endlich-mal-erklaert-stadt-staats-und-landestheater-was-ist-100.html> (letzter Zugriff: 19.09.2024).

Gottlob, Marion (2023): »Im Scheitern zu guten Wegen finden«, auf Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg: https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2023/03/Gottlob_Marion_AA_BF19_1_Scheitern_und_kreative_Prozesse.pdf (letzter Zugriff: 21.09.2024).

Gregor, Alina (2023): »How to risk?«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 18-22.

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: »Deutsches Wörterbuch von Jakob Grimm und Wilhelm Grimm«, auf Der Digitale Grimm: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB&lemid=S06474> (letzter Zugriff: 17.09.2024).

Güssow, Veit (2023): »Swisch-Pow-Boing«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 23-27.

Hentschel, Ulrike (1996): *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hentschel, Ulrike (2019): »Theater- Didaktik- Probieren. Didaktik als Theorie der Praxis.«, in *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 75, Schibri-Verlag, S.14-17.

Hilliger, Dorothea (2009): *Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik*, Milow/Strasburg, Berlin: Schibri Verlag.

Hinz, Melanie (2021): »Ich mache nicht mehr mit! Über Krisenerfahrungen als Anlass transformatorischer Bildungsprozesse in der Theaterpädagogik«, in: Ute Pinkert et al. (Hrsg.) (2021): *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik*, Milow, Schibri-Verlag, S. 164-179.

Hörmann, Andi (2017): Kapitulation der Künste. Der Reiz des Scheiterns«, auf Deutschlandfunk Kultur: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/kapitulation-der-kuenste-der-reiz-des-scheiterns-102.html> (letzter Zugriff: 19.09.2024).

Hutflötz, Karin (2022): »Schön ist's, in diesem Meer zu scheitern«, in: *Kunst und Unterricht*, Heft 463/464, Friedrich-Verlag, S. 39-45.

Jenni, Ursula (2014): »TuSch Berlin - Teams von Theater- und Schulschaffenden als Theatervermittler «, in: Pinkert, Ute (Hrsg.)/Sack, Mira (2014): *Theaterpädagogik am Stadttheater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland: Schibri-Verlag., S. 171-182.

Kalu, Joy Kristin (2006): *Intermedialität und Aufführung. Eine Ästhetik des Scheiterns*, Magisterarbeit, Berlin: Freie Universität Berlin.

Kimpel, Harald (2022): »Vom Scheitern lernen«, in: *Kunst und Unterricht*, Heft 463/464, Friedrich-Verlag, S. 28-32.

Kirschenmann, Johannes (2022): »Gelingendes Scheitern ist auch eine Lösung«, in: *Kunst und Unterricht*, Heft 463/464, Friedrich-Verlag, S. 4-11.

Klimant, Tom (2021): »Un | art | ich. Eine Frage der Haltung: theatrale und performative zwischen kritischem und zugewandtem Blick«, in: Spaniel, Matthias/Wieser, Dorothee

(Hrsg.) (2021): *HALTUNG(en). Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung*, München: Kopaed, S.111-128.

Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland: Schibri-Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.

Kündiger, Sabine/Prögler, Katharina/Ritter, Thomas/Witthöft, Thore (2023): »Selbstauskünfte«, in: Studt, André/Weig, Maximilian (Hrsg.) in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 38-41.

Kunert, Sebastian (2016): »Scheitern in organisationalen Veränderungen«, in: Kunert, Sebastian (Hrsg.) (2016): *Failure Management. Ursachen und Folgen des Scheiterns*, Heidelberg: Springer Gabler, S.183-201.

Lange, Marie-Luise (2013): *I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe*, Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/Sturm, Eva (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*:

Lohwasser, Diana (2023): »Ein anderer werden...«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 11-13.

Malorny, Thomas (2023): »Christoph Schlingensiefel«, in: Studt, André/Weig, Maximilian (Hrsg.) in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 44-45.

Matzke, Annemarie (2005): *Testen, Spielen, Tricksen, Scheitern. Formen szenischer Selbstinszenierung im zeitgenössischem Theater*, Berg, Jan/ Gromes, Hartwin/Kurzenberger (Hrsg.), Hajo, Bd.2, Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Matzke, Annemarie (2011): »Versuchsballons und Testreihen«, in: Hinz, Melanie/Roselt, Jens (Hrsg.) (2011): *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, Köln: Alexander Verlag Berlin, S. 132-149.

Matzke, Annemarie (2012): *Arbeit am Theater. Eine Diskursgeschichte der Probe*, Bielefeld: Transcript Verlag.

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Verlag.

Müller, Hans-Rüdiger (2013): »Produktiv scheitern. Biographische Prozesse und Konfigurationen der Bildung in Jonathan Franzens Roman *Freiheit*«, in: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2013): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*, Bielefeld: Transcript Verlag, S.111-132.

Pinkert, Ute/Sack, Mira (Hrsg.) (2014): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Uckerland: Schibri-Verlag.

Plath, Maike (2015): »Der lange Weg - Von der destruktiven zur produktiven Störung«, auf Maikes Blog: <https://www.maikeplath.de/blog/der-lange-weg-von-der-destruktiven-zur-produktiven-stoerung> (letzter Zugriff: 20.09.2024).

Pohl, Katharina (2010): *Schönes Scheitern? Die Suche nach Identität in der Inszenierung Florian Fiedlers*, Marburg: Tectum Verlag.

Primavesi, Patrick (2011): »Das Spiel mit der Probe«, in: Hinz, Melanie/Roselt, Jens (Hrsg.) (2011): *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, Köln: Alexander Verlag Berlin, S. 286-315.

Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2014): »Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge«, auf Stiftung Mercator: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/schoen-dass-ihr-da-seid-kulturelle-bildung-teilhabe-und-zugaenge/> (letzter Zugriff: 19.09.2024).

Reh, Sabine (2013): »Über das Scheitern. Überlegungen zu den Voraussetzungen eines pädagogischen Verhältnisses im Ausschluss an Herta Müllers Niederungen«, in: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2013): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*, Bielefeld: Transcript Verlag, S.171-196.

Rieger-Ladich, Markus (2013): »Verhängnisvolle Zurechnungspraxis. Zweierlei Spielarten des Scheiterns in Philip Roths Nemesis«, in: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2013): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*, Bielefeld: Transcript Verlag, S.85-110.

Rieger-Ladich, Markus (2014): »Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses«, in: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.) (2014): *Scheitern– Ein Desiderat der Moderne*, Wiesbaden: S. 279-300.

Rieger-Ladich, Markus (2016): »Scheitern de-/thematisieren. Überlegungen zum pädagogischen Denkstil im Anschluss an Ludwik Fleck und Hans Blumenberg«, in: Ragutt, Frank/Zumhof, Tim (Hrsg.) (2016): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS, S. 165-180.

Rödel, Severin Sales (2017): »Negativität und Scheitern. Zum Problem der Freilegung eines Phänomens«, in: Brinkmann, Malte/Buch, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.) (2017): *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS, S.119-142.

Rödel, Severin Sales (2019): *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen*, Brinkmann, M./Lippitz, W./Stenger (Hrsg.), Bd. 6, Berlin: Springer VS.

Scheurle, Christoph (2021): »Gegen:Haltung! Theater im Kontext Sozialer Arbeit «, in: Spaniel, Matthias/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2021): *HALTUNG(en). Perspektiven auf die Selbst-Positionierung der Theatervermittlung*, München: Kopaed, S.147-165.

Schulze, Karoline Marie (2012): *Das Verhältnis von Probe und Aufführung in den Diskursen der Theaterwissenschaft, Theaterpädagogik und im zeitgenössischen Theater am Beispiel von »she's got so much«*, Masterarbeit, Berlin: Universität der Künste Berlin.

Senatsverwaltung für Finanzen (2022): »Haushaltsplan von Berlin für die Haushaltsjahre 2022/2023«, Band 8, auf Berlin.de: https://www.berlin.de/sen/finanzen/haushalt/downloads/haushaltsplan-2022-23/artikel.1232802.php#headline_1_0 (letzter Zugriff: 19.09.2024).

Studt, André/Weig, Maximilian (2023): »Scheitern, welch Schauspiel...«, in: *Schultheater*, Heft 52, Friedrich-Verlag, S. 4-7.

Wessel, Anna (2024): *Theaterproben und Interaktion*, Bielefeld: Transcript Verlag.

Wrentschur, Michael (2012): »Theaterspielen als Werkzeug für ästhetische und soziale Differenzerfahrungen«, auf Magazin Erwachsenenbildung.at:

https://erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15_03_wrentschur.pdf (letzter Zugriff: 19.09.2024).

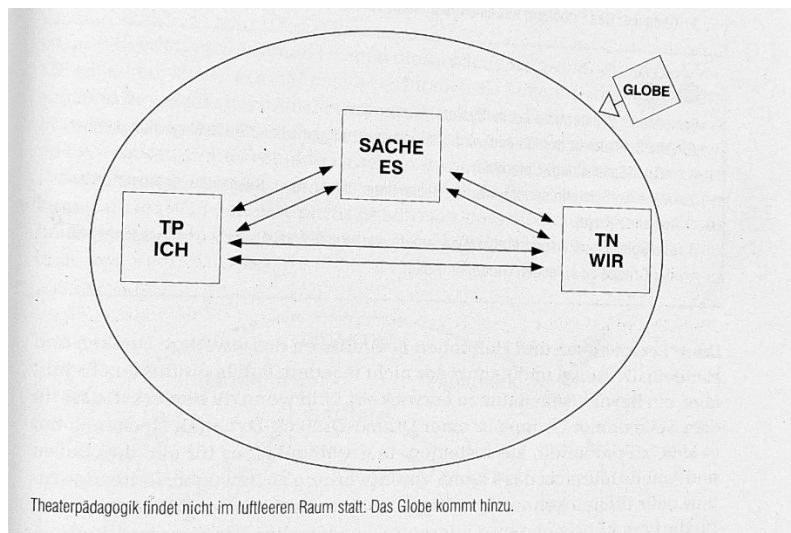
7 Anhang

(1) Abbildung: Foto Deckblatt

Foto Deckblatt: © Jasmin Schuller

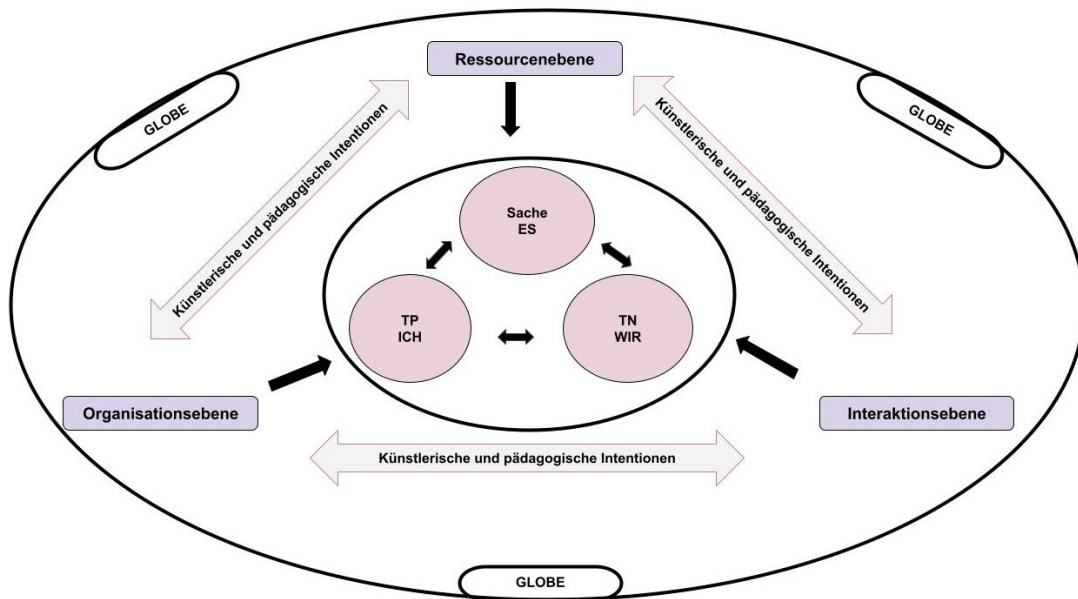
Aufgenommen während der Inszenierung »Scheiterrrrn« des DT Jung* im Juni 2024.

(2) Themenzentrierte Interaktions-Modell (TZI)



Quelle: Anklam, Sandra/Meyer, Verena/Reyer, Thomas (2018): *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik. Szenisch-Systematisch: Eine Frage der Haltung!?*, Seelze: Klett Kallmeyer, S. 41.

(3) Erweitertes TZI-Modell



(Eigendarstellung: Lea Reißmann)

(4) Schaubild: Wirkungsebenen, Faktoren und Beispiele des Scheiterns

Ebenen des Scheiterns	Ressourcenebene	Interaktionsebene	Organisationsebene
Arten des Scheiterns	<ul style="list-style-type: none"> Künstlerisches Scheitern Pädagogisches Scheitern 	<ul style="list-style-type: none"> Künstlerisches Scheitern Pädagogisches Scheitern 	<ul style="list-style-type: none"> Künstlerisches Scheitern Pädagogisches Scheitern
Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> Ressourcen des Stadttheaters künstlerisches Kompetenz didaktische Kompetenzen Vermittlungsmethoden unpassend für Zielgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> kollektives Ziel Verständigung über ästhetisches Verständnis Kommunikation Reflexionsprozesse Haltungen der Akteur*innen zielgruppenorientiertes Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> Ressourcen des Stadttheaters Organisation Kompetenzen der Akteur*innen Selbstorganisation und Zuverlässigkeit Strukturierung und Gewichtung pädagogischer Vermittlung
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> Räume, Geld, Personal fehlen Unwissen über Vermittlungsmethoden sorgen für Ausstieg 	<ul style="list-style-type: none"> fehlende kollektiv-künstlerische Agenda Inszenierung ist langweilig Konflikte führt zu schlechter Arbeitsatmosphäre Scham Ausstieg 	<ul style="list-style-type: none"> Aufführung abgesagt materielle Mittel unzureichend pädagogische Gruppenbildungsphase fehlt als Basis der Arbeit durch Zeitmangel

(Eigendarstellung: Lea Reißmann)

(5) Tabelle: Informationen Interviewpartner*innen

**Diese Tabelle wurde im Rahmen der Veröffentlichung verstärkt anonymisiert*

Befragte	Alter	Geschlecht	Theaterpädagogisch tätig seit	Theaterpädagogin am Stadttheater seit
B1		weiblich		
B2		weiblich		
B3		weiblich		

(6) Interviewleitfaden

Fragenkategorien	Fragen
1. Einleitende Fragen	a) Wie alt bist du?
	b) Mit welchem Geschlecht identifizierst du dich?
	c) Seit wann bist du theaterpädagogisch tätig?
	d) Seit wann arbeitest du schon am Stadttheater?
	e) In welchen Formaten arbeitest du, welche eine Aufführung zum Ziel haben?
2. Definition des Scheiterns	a) Wie definierst du den Begriff des Scheiterns in deiner Arbeit als Theaterpädagogin am Stadttheater? Entspricht es einem Stolpern oder einem Stocken ?
	b) Kannst du da einen Punkt festmachen, wann du etwas als gescheitert empfindest?
3. Arten und Ebenen des Scheiterns in der	a) Welche Gründe bedingen das Scheitern in der Arbeit am Stadttheater?

Theaterpädagogik am Stadttheater	
	b) Welche Arten des Scheiterns sind in der Theaterpädagogik an Stadttheatern zu beobachten?
	c) Auf welchen strukturellen Ebenen kommt es am Stadttheater zum Scheitern? Bspw. anhand von Rahmenbedingungen am Stadttheater, die das Scheitern befördern?
4. Situiertheit des Scheiterns in der Theaterpädagogik	a) Wenn man die Probenprozesse hin zur Aufführung betrachtet, welche Rolle nimmt das Scheitern innerhalb dieser ein?
	b) Bietet die Theaterpädagogik einen besonderen Raum zum Scheitern, den es woanders so nicht gibt?
	c) Kannst du beschreiben, welche Besonderheiten im Scheitern es ganz spezifisch nur am Stadttheater gibt? (Bspw. im Hinblick auf die Arbeit mit diversen Gruppen und Menschen mit sehr unterschiedlichen Backgrounds?)
	d) Inwiefern lässt sich das Scheitern am Stadttheater von der Arbeit in Schulkontexten abgrenzen? Gibt es spezielle Merkmale, in denen sich das Scheitern unterscheidet?
5. Abläufe und Charakteristika des Scheiterns	a) Sind die Momente des Scheiterns durch einen speziellen Ablauf und wiederkehrende Merkmale geprägt?
	b) Wann kommt es in Produktionsprozessen zu Momenten des Scheiterns?
	c) Wie entwickeln sich diese Momente des Scheiterns dann weiter bzw. aus der Krise wieder heraus?
5. Umgang mit dem Scheitern	a) Hast du spezielle theaterpädagogische Werkzeuge, auf die du in Momenten des Scheiterns zurückgreifst?

	b) Welchen Rahmen gibt dir das Stadttheater im Umgang mit Momenten des Scheiterns?
	c) Kannst du einen konkreten Moment beschreiben, der deine Haltung in Bezug auf das Scheitern in deiner Arbeit geprägt hat?

(7) Transkribierte Interviews

Legende der Audiotranskription angelehnt an Mayring (vgl. Mayring 2016: 92)

Symbol	Bedeutung
-	Abgebrochener Satz
(...)	Pause
,	Kurzes Absetzen einer Äußerung
.	Senken der Stimme
?	Fragenintonation
»«	Wörtliche Rede/Zitat

Transkription Interviewpartnerin 1

Berlin, 10.06.2024

I1: Interviewerin 1 (Lea Reißmann)

B1: Befragte 1

- 1 **I1:** Wie alt bist du?
- 2 **B1:** Ich bin ■■■
- 3 **I1:** Mit welchem Geschlecht identifizierst du dich?
- 4 **B1:** Weiblich.

5 **I1:** Und seit wann bist du theaterpädagogisch tätig?

6 **B1:** Da würde ich dann diese Studienerfahrung mit dazunehmen. Das war vielleicht [REDACTED].

7 **I1:** Wie lange arbeitest du schon am Stadttheater?

8 **B1:** Seit [REDACTED] Genau, ich habe auch während des Studiums schon einmal einen
9 Kinderclub geleitet. Aber professionell quasi ab [REDACTED].

10 **I1:** In welchen unterschiedlichen Formaten am Stadttheater arbeitest du, die einen
11 Aufführungscharakter zum Ziel haben?

12 **B1:** Das hat sich natürlich ein bisschen geändert über die Zeiten. Also ich bin jetzt seit
13 [REDACTED] freischaffend tätig, also als Gast an verschiedenen Stadt- und Staatstheatern und da
14 sind es dann Jugendclubleitungen. Ziemlich ausschließlich. Also ich habe auch schon
15 einen Workshop als Gast gegeben. Aber es sind ziemlich ausschließlich
16 Jugendclubleitungen und in meiner festangestellten Stadt- und Staatstheaterzeit gab es
17 aber auch längere Projekte, die z. B. im Rahmen von *TuSch* mit Schulklassen stattfanden
18 und auch aufführungsorientiert waren. Ja, also einfach mehr Schulprojekte.

19 **I1:** Wie definierst du den Begriff des Scheiterns in deiner Arbeit als Theaterpädagogin am
20 Stadttheater? Würdest du es beschreiben als ein Stocken, Stolpern?

21 **B1:** Da habe ich total lange drüber nachgedacht. Das fand ich sehr schwierig, weil ich
22 merke, dass Scheitern bei mir so richtig so eine Sperre auslöst. Obwohl ich auch das
23 Beckett Zitat natürlich gut kenne mit »fail better«. Aber ich weiß auch nicht, ob Fail sich
24 so gut wirklich mit Scheitern übersetzen lässt. Also jedenfalls das deutsche Wort Scheitern
25 hat für mich so was total Abgeschlossenes. Etwas ist gescheitert, dann ist das Kind auch
26 in den Brunnen gefallen. Der Sack ist zu. Also das ist dann so endgültig und vorbei und
27 ist einfach schlecht. Also das ist für mich so ein sehr abgeschlossener Begriff und ich
28 glaube, das ist der Grund, warum ich so eine Sperre dagegen habe, also ich habe das
29 habe ich jetzt so im Nachdenken gemerkt, dass ich den nicht dynamisch oder prozesshaft
30 oder produktiv lesen kann, sondern Scheitern heißt für mich Sack ist zu. Mit Stolpern
31 konnte ich ein bisschen mehr anfangen. Ich glaube, ich finde Schwimmen ganz gut. Also,
32 dass man so ein bisschen, und zwar sowohl im praktischen Sinne, wenn ich wirklich in
33 einem Wasser schwimme, bin ich ja auch Strömungen und Wellen ausgesetzt und meinen

34 eigenen Kräften und kann diesen Weg auch nie so ganz vorplanen. Aber auch in dem
35 Sinne, also in dem metaphorischen Begriff, in dem wir schwimmen oft verwenden, also
36 dass man so gedanklich schwimmt. Und das ist für mich ein Prozess, den ich relativ oft
37 erlebe, dass ich so irgendwie das Gefühl habe, da ist schon eine Inszenierungsidee oder
38 inhaltlich ist da was, aber ich kann es noch nicht greifen. Und dann schwimmt man halt
39 ein bisschen so und da kann ich damit was anfangen.

40 **I1:** Kannst du einen Punkt festmachen, wann du etwas als gescheitert empfindest?

41 **B1:** Ja, das habe ich mich auch gefragt. Also wenn eine Aufführung z. B. nicht stattfindet.
42 Das habe ich exakt einmal erlebt. Aber das war ein Schulprojekt. (...) Und zwar nicht eine
43 Klasse, die am Stadttheater was gemacht hat, sondern ich war dort im Unterricht. Deshalb
44 ist es ein anderer Kontext, finde ich. Und da hat die Gruppe am Ende einfach gesagt, sie
45 möchte das nicht aufführen. So, und dann konnte man nichts machen. Aber anderer
46 Kontext, also nicht ganz dein Forschungsbereich. Aber da war so eindeutig, wo ich sage,
47 das ist irgendwie gescheitert, weil es ist nicht aufgeführt worden ist. Andererseits hatten
48 wir bis dahin einen mega guten Prozess. Also so, dass sowohl die zweite Lehrerin als
49 auch ich total schockiert waren, dass die das jetzt nicht zeigen wollten. So, und dann, ist
50 es ja doch nicht gescheitert. Dann gibt es natürlich, also erinnere ich jetzt am Stadttheater
51 auch Jugendclub Aufführungen, wo man einfach merkt, okay, das ist das Ergebnis, ist
52 weniger gut als die Letzten. Es kommt irgendwie nicht richtig zusammen. Es ist irgendwie
53 ein bisschen zu collageartig, weil man einfach merkt okay, wir haben nicht das
54 Gemeinsame so richtig gefunden. (...) Aber ist das dann Scheitern? Also bin ich wirklich
55 unsicher. Also wenn dann hinterher die Kolleg*innen sagen naja, okay, das war jetzt nicht
56 so doll, aber. (...) Da würde ich sagen, sind verschiedene Aspekte gescheitert. Also was
57 ich häufiger festmachen würde, ist, dass das Thema ein Moment des Scheiterns war, also
58 dass das Thema einfach vielleicht zu sehr von mir gedacht war oder sich nicht gut
59 geeignet hat für eine kollektive Arbeit, weil es eigentlich zu individuell gedacht war. Oder
60 so eine Art pädagogisches Scheitern, dass es nicht gut gelungen ist, so eine Gruppe zu
61 bilden, die so ein gemeinsames Wollen hat, sondern dass man doch eher so viele
62 einzelne Willen hat, denen man dann auch nachgibt. Und dann gibt es halt viele Soli und
63 oder auch viele Szenen, wo klar ist okay, die wird jetzt von X angeführt, die wird von Y
64 angeführt und sie verbinden sich nicht richtig, weil es dieses gemeinsame Wollen nicht

65 gibt oder dieses gemeinsame kollektive Erzählen eines Jugendclubs. Das ist, glaube ich
66 was, was ich am häufigsten also wirklich als Scheitern-Moment ausmachen kann. Und
67 das ist was, was mich auch mehr beschäftigt, als wenn hinterher kritische Stimmen
68 kommen und sagen: »Nee, das war jetzt vielleicht nicht so der große Wurf«.

69 **I1:** Kannst du beschreiben, auch gerade im Hinblick auf das Stadttheater, welche Gründe
70 es für Momente des Scheiterns gibt?

71 **B1:** Also ich bin auch noch mal so ein bisschen meine Projekte durchgegangen und habe
72 das massiv nach und in Corona festgestellt. Und das würde ich schon sagen, dass so
73 diese Jahre 2020 bis 2022/23 vielleicht (...) Das einfach auch so eine Problematik mit sich
74 brachte, dass das viel mit Zoom-Proben auch zusammenhängt und mit Vereinzelung,
75 sozialer Vereinzelung usw., was sich natürlich auch in den Theaterprozessen abgebildet
76 hat, aber das war ja so ein Spezialfall und sonst kann ich es nicht so richtig ausmachen,
77 ehrlich gesagt.

78 **I1:** Kannst du beschreiben, welche Arten von Scheitern in der Theaterpädagogik am
79 Stadttheater zu beobachten sind?

80 **B1:** (...) Also das eine ist sicherlich so eine inszenatorische Ebene von: Die Jugendlichen
81 haben total viel zu erzählen, aber wir finden dafür keine guten Bilder. Also, es ist einfach
82 inszenatorisch nicht spannend. Das Gleiche gilt natürlich auch für das dramaturgische.
83 Also man kriegt hat irgendwie ein Thema, aber kriegt irgendwie keinen richtig guten Zugriff
84 drauf oder es wird irgendwie nicht lesbar oder es transportiert sich nicht nach außen. Das
85 Publikum sitzt so ein bisschen ratlos drin. (...) Und das sind so Dinge, die sind vielleicht
86 so handwerkliche Sachen. (...) Dann würde ich einen wirklich pädagogischen Aspekt
87 herausstellen. Also für mich ist es immer ein Scheitern, wenn jemand die Gruppe verlässt.
88 (...) Und zwar. Also. Also wenn jemand einfach keinen Bock hat und das früh merkt und
89 Theater doch nichts für die Person ist, dann ist es für mich kein Scheitern. Dann ist es
90 nicht, dass ich denke, ich hätte die missionieren müssen, die Person. Aber wenn jemand
91 irgendwie sich nicht wohlfühlt und ich habe es nicht richtig mitgekriegt, oder (...) jemand
92 hat Probleme außerhalb des Theaters und ich - ich kriege das mit und schaffe es aber
93 trotzdem nicht, die Person in der Gruppe zu halten, wo ich sie gerne hätte. Und genau
94 das, finde ich, ist immer so ein kleines Scheitern. (...) Und die größte Ebene ist, glaube

95 ich (...) Da habe ich keinen guten Begriff für jetzt (...) Vielleicht finden wir den zusammen.
96 Was ich eben beschrieben habe, ist dieses schaffen wir als Gruppe über die ganze Zeit,
97 man hat ja oft so sechs bis neun Monate im Jugendclub oder manchmal auch nur drei,
98 aber man hat eine relativ lange Strecke und schafft man eine kollektive Erzählung zu
99 finden und umzusetzen. Also schafft man es, von den Einzelinteressen wegzukommen.

100 **I1:** Wäre das vielleicht ein Scheitern auf einer Gruppenebene?

101 **B1:** Ja, aber die meine ich explizit künstlerisch und nicht pädagogisch.

102 **I1:** Ah, okay, da ist ein Unterschied?

103 **B1:** Also klar, es kann auch ein Scheitern sein, wenn die Gruppe sich so zerstreitet. Das
104 habe ich einfach jetzt noch nicht erlebt, dass eine Gruppe so sozial auseinanderfällt. Ich
105 habe schon auch Gruppen erlebt, die sehr cool miteinander sind und andere, die sehr in
106 Kleingruppen zerfallen. Klar, aber das meine ich nicht. Ich meine wirklich so was
107 Künstlerisches. Weil man ja oft in so Stückentwicklungsprozessen auch biografisch
108 arbeitet und alle Personen kennen sich noch nicht so gut, bringen aber so ihre Aspekte
109 auf ein Thema rein. Und ich als Leitung nehme die so auf und leite davon neue Aufgaben
110 ab. Und sowas heißt, man startet mit sehr vielen Einzelphänomenen oder individuellen
111 Zugängen und die müssen sich irgendwann verdichten zu so einem: »Was wollen wir
112 eigentlich erzählen?« und dafür müssen die sich nicht alle total lieb haben, aber sie
113 müssen so einen gemeinsamen Antrieb haben und das finde ich, passiert immer mal
114 wieder, dass das nicht gelingt.

115 **I1:** Auf welchen strukturellen Ebenen kommt es am Stadttheater zum Scheitern? Bspw.
116 anhand von Rahmenbedingungen am Haus, die das Scheitern befördern?

117 **B1:** Da habe ich eher tatsächlich das gegenteilige Gefühl, dass die strukturellen
118 Bedingungen fast eher dazu auffordern, weiterzumachen. (...) Und zwar auf zwei Ebenen.
119 Also sehr oft sind so Clubs und solche Projekte ja Drittmittelprojekte. [REDACTED]
120 als Fördertopf hat da total auch die Strukturen verändert, weil es plötzlich für die Theater
121 möglich ist, viel mehr solche Projekte zu machen, weil sie eben Spielzeitprojekte oder
122 Inszenierungsprojekte, über [REDACTED] machen können. Und das heißt
123 dann, wenn der Antrag durch ist, ist er durch. Das Ding ist finanziert. Und jetzt z. B. gerade

124 am Beispiel Corona wurden ja die Jugendclubs jetzt in meiner Wahrnehmung nicht
125 abgesagt, sondern man durfte sich zwar nicht mehr treffen, aber dann hat man halt
126 Hörspiele gemacht oder Filme usw. und da wurden, glaube ich, Inszenierungsprojekte
127 schneller abgesagt als theaterpädagogische Projekte. Was eben oft einfach einen
128 ideologischen Anspruch hat, aber auch einen ganz pragmatischen, weil die Dinger eh
129 gefördert sind. Also dass ein Jugendclub abgesagt wird, habe ich einfach noch nicht
130 erlebt. Also, es gibt ein Haus, wo ich es als extrem schwierig erlebe, die Räume zu
131 bekommen. Auch die zugesagten Räume sind dann doch nicht da. Und du musst da sehr
132 flexibel drauf reagieren. Und das ist so höchst ärgerlich und kann sich auch sehr negativ
133 auf die Gruppe auswirken, wenn du das nicht gut von ihnen fernhältst. Aber da ist man ja
134 dann als Spielclubleitung auch oft so (...) erfindungsreich und flexibel. Und um es eben
135 also keine schlechte Stimmung in der Gruppe aufkommen zu lassen und mit allem
136 umzugehen. Und ich kann mir aber gut vorstellen, dass es hier noch mal einen
137 Unterschied gibt, dass ich eben freiberufliche Mitarbeiterin an Stadt- und Staatstheatern
138 bin, weil ich damit auch Honorarempfängerin bin. Das heißt, ich bin natürlich in dem
139 Machtverhältnis auch zu dem Stadttheater. Ich bin nicht ganz Teil davon. Das heißt, wenn
140 ich auf die Probe komme und heißt »Oh, aber ihr könnt hier gar nicht rein in den Raum
141 heute« dann bin ich nicht diejenige, die vielleicht ein Exempel statuiert und sagt: »Dann
142 sagen wir jetzt die Clubinszenierung ab und ihr werdet sehen, was ihr davon habt«, weil
143 das gar nicht meine Machtposition ist. Okay, das ist schon nochmal ein Unterschied, oder?
144 Wenn ja, ich fechte auch nicht in hausinternen Kämpfen, natürlich. Also wenn das in der
145 Abteilung immer ein Problem ist, dass sie keine Räume kriegen, dann wird denen
146 irgendwann der Faden reißen. Und dann, wenn das beim Jugendclub wieder passiert,
147 werden sie vielleicht dann sagen okay, jetzt müssen wir hier mal auf den Putz hauen. Und
148 das kann ich gar nicht machen und bin dann aber auch ein bisschen davon befreit. Also
149 das muss man vielleicht wissen zur Einordnung.

150 **I1:** Wenn du die Probenprozesse hin zur Aufführung betrachtest, welche Rolle nimmt das
151 Scheitern innerhalb dieser ein?

152 **B1:** Also, abgesehen von meiner Schwierigkeit mit dem Begriff würde ich sagen, also
153 wenn ich es jetzt einfach mal positiv besetze, das Scheitern, dann ist es absolut
154 probenimmanent. Man kann nicht proben, ohne zu scheitern, weil es immer so ein

155 Annähern ist an sowohl Themen als auch künstlerische Ergebnisse. Und was wäre das
156 Gegenteil? Was wäre gelingendes Proben? Hm. Wäre ja dann eigentlich die umweglose
157 Umsetzung meiner Ideen, die ich natürlich habe. Natürlich habe ich Bilder im Kopf oder
158 Visionen, was jetzt kommen könnte, wenn ich mit Impulsen in eine Probe gehe. Es ist ja
159 nicht so, dass die eins zu eins entstehen, diese Bilder und das ist ja für mich auch die
160 große Freude am Theaterproben, dass das Scheitern, wenn man es so definiert, einfach
161 total Teil des Ganzen ist. Es gibt dieses Bild von Richard Buckminster Fuller. Das hat mich
162 mal total geprägt. (...) Der seine Studierenden nach ihren Fehlern bewertet hat. Und der
163 hat das Bild immer gehabt, dass es in der Physik keine geraden Linien, nur Wellen gibt.
164 Und manche Wellen sind natürlich so flach, dass sie aussehen wie gerade Linien. Aber
165 wenn du ganz genau hinguckst, wird es keine Geraden geben. Und das finde ich - und
166 das hat er dann auf den Menschen übertragen. Und dann gibt es so dieses ganz tolle Bild
167 von - der Mensch hat einen linken Fuß und einen rechten Fuß, aber keinen mittleren. Das
168 heißt, du gehst eigentlich immer links am Ziel vorbei, rechts am Ziel vorbei und so ergibt
169 sich eine Vorwärtsbewegung, aber nie eine Gerade.

170 **I1:** Und würdest du sagen, dass die Theaterpädagogik einen besonderen Raum gibt zum
171 Scheitern oder Schwimmen, wie auch immer man das benennen möchte, den es
172 woanders so nicht gibt?

173 **B1:** Würde ich total sagen. Und es ist mir auch immer ein großes Anliegen, diese
174 Momente des Schwimmens transparent zu machen. Also den Gruppen auch zu sagen,
175 ich weiß gerade nicht, wo es hingeht oder Denkprozesse zu öffnen. Und zwar nicht nur,
176 um mich zu entlasten, was es total tut, aber auch, also weil ich da nicht performen muss,
177 dass ich voll die Ahnung habe, was wir gerade machen, sondern ich kann auch abgeben
178 an die Gruppe. Also entlastet mich. Aber es ist mir auch, glaube ich, fast so ein
179 didaktisches Anliegen, dass Jugendliche in künstlerischen, kollektiven Prozessen das
180 auch erfahren, dass es nicht nur okay ist, mal nicht genau zu wissen, wo es langgeht,
181 sondern dass es sogar gut ist, weil die Ergebnisse kommen durch das Suchen und nicht
182 durch das Wissen. Also da bin ich eine große Verfechterin davon.

183 **I1:** Kannst du beschreiben, welche Besonderheiten im Scheitern es ganz spezifisch nur
184 am Stadttheater gibt? Also bspw. im Hinblick auf die Arbeit mit diversen Gruppen,
185 Menschen mit sehr unterschiedlichen Backgrounds?

186 **B1:** (...) Im Freizeitbereich hast du ja immer einzelne Menschen, die sich irgendwie
187 anmelden. Und ich sage lieber je unterschiedlicher die sind, umso offener. Oder kann man
188 auch partizipativer arbeiten, weil man nicht schon in gegebene Machtverhältnisse
189 reinkommt, wie z. B. an der Schule. Das heißt, ich bin immer Teil der Gruppe und ich also.
190 (...) Das ist mir schon klar, dass das auch eine Illusion ist, weil ich bin die erwachsene
191 Person, ich bin die bezahlte Person und ich bin die Person, die die Impulse reinbringt.
192 Erstmal. Aber ich versuche, das im Laufe des Prozesses so weit zu öffnen, dass wir in ein
193 gemeinsames Arbeiten kommen. Und das ist, finde ich, eine Struktur, die so nur in solchen
194 kontinuierlichen Gruppen möglich ist. Das kann aber auch an einem Jugendzentrum sein
195 und in der freien Szene. Dazu braucht es kein Stadttheater. Also es könnte auch ein Club
196 an einem Haus der freien Szene sein. Oder in der Kirchgemeinde oder wo immer eine
197 kontinuierliche Gruppenarbeit über einen längeren Zeitraum möglich ist. Ja, das will ich
198 jetzt. Nur das soll sich das Stadttheater nicht allein auf die Fahnen schreiben dürfen. Aber
199 Stadt- und Staatstheater ermöglichen diese Räume natürlich. (...) Ja, und ich finde, das
200 sind sehr, sehr offene Arbeitsräume. Und es gibt manchmal eine Besonderheit am Stadt-
201 und Staatstheater, finde ich, dass dieses sehr, sehr offene, prozessorientierte, suchende
202 Arbeiten auch sehr gewollt ist und es manchmal ein bisschen zu so einer
203 widersprüchlichen Haltung der Kolleg*innen vom Haus kommt, wenn es dann doch um
204 die Aufführung geht und sie in den Endproben sitzen und plötzlich ganz andere Ansprüche
205 an die Arbeit gelegt werden. Das ist schon ein Phänomen, das ich sehr beschreiben
206 würde, dass plötzlich so Dramaturginnen auftauchen oder Menschen, die das ganze Jahr
207 über nicht da waren und dann in so Endproben sitzen und plötzlich die Produktion
208 behandeln wie eine normale Spielplanposition. (...) Und dann aber natürlich nicht so
209 streng sind, dass sie sagen, das findet jetzt so nicht statt oder sowas. Aber schon. (...)
210 Plötzlich - die Maßstäbe verschieben sich.

211 **I1:** Wenn du an deine Arbeit an der Schule im Vergleich zum Stadttheater denkst: Kannst
212 du das Scheitern von der Arbeit in Schulkontexten abgrenzen? Gibt es spezielle
213 Merkmale, wo sich das Scheitern unterscheidet?

214 **B1:** (...) Wie fühlt sich das an? Also für die theaterpädagogischen Prozesse im
215 Freizeitbereich, also den Jugendclub im Wesentlichen, da habe ich das jetzt eben schon
216 sehr positiv beschrieben, dass das Scheitern sich eigentlich für mich irgendwie auch gut
217 anfühlt, weil es ein immanenter Prozess ist, der auch Spaß macht und vielleicht auch, weil
218 ich das nicht zum ersten Mal mache. Das hat sich auf jeden Fall bei mir verändert.
219 Inzwischen kann ich das durchaus sehr genießen, diese Suchbewegungen, und werde
220 nicht panisch. Aber es gibt schon auch die Momente, wo ich panisch bin und die gibt es
221 eigentlich in jedem Jugendclub, also in jeder einzelnen Inszenierung gibt es auch den
222 Moment, wo ich mich auch mal unfähig fühle, zur nächsten Probe zu gehen, weil ich, weil
223 dieses Nichtwissen plötzlich so eine Schwelle überschreitet und lähmend wird. Und das
224 fühlt sich natürlich überhaupt nicht gut an. Das fühlt sich aber bei mir dann wie so ein
225 eigenes Versagen an oder Unvermögen. (...) Da habe ich inzwischen auch die Sicherheit
226 gewonnen, dass das dazugehört und vorbeigeht. Und entweder gehe ich dann trotzdem
227 zur Probe oder ich bin halt auch mal krank und gönne mir die Woche Auszeit. Das mache
228 ich auch, wenn ich merke, ich brauche das gerade. (...) Also das eher so ein eigenes
229 Unvermögen, diese Unsicherheit auszuhalten, würde ich sagen, ist dann ein Gefühl, das
230 auch sehr, sehr unangenehm werden kann. Also, ich will jetzt nicht die ganze Zeit so ultra
231 souverän tun und sagen, dass ich das alles total genieße. Das ist manchmal nicht so und
232 im Schulkontext jetzt als Gegensatz, dann nehme ich die Strukturen viel stärker wahr.
233 Also da spüre ich einfach in jeder Probe, dass wir uns immer auch in Machtverhältnissen
234 befinden, die viel expliziter sind als im Jugendclub. (...) Und wo auch die Grenzen von
235 Schülerinnen oft strukturell missachtet werden. Also ganz platt. Nicht jeder wollte das
236 sechswöchige Theaterprojekt, das ich einmal durchziehen musste, in einer siebten
237 Klasse. Wirklich sechs Wochen Vollzeittheater und die Schülerinnen wollten das einfach
238 nicht. Die waren neu auf der Schule und das war einfach das Schulkonzept, dass die das
239 machen. Und die wollten mit ihrem Regelunterricht anfangen und dementsprechend
240 wollte ich das sehr schnell auch nicht mehr, weil es einfach wirklich ein furchtbares
241 Arbeiten war, gegen den Willen der Siebtklässlerinnen und ich drum gebeten habe, das
242 abzusagen und zu verkürzen oder die Aufführung abzusagen und das von dem
243 Veranstalter aber nicht angenommen wurde, diese Bitte, und dann hätte ich mich immer
244 noch krankschreiben lassen können, aber das wäre der einzige Ausweg gewesen.

245 **I1:** Ist am Stadttheater eine höhere Freiwilligkeit, sich diesen Prozessen des Suchens
246 hinzugeben?

247 **B1:** Ja, und ich finde eine höhere, ich sag jetzt mal Fehlertoleranz auch von Seiten der
248 Institutionen. Also wenn man merkt, das Projekt ist - Es führt nirgendwohin, dann kann
249 man ja in einem permanenten Gespräch mit den Kolleg*innen dort irgendwie was Neues
250 entwickeln. Und dann wird es vielleicht. (...) Kleineres Aufführungsformat. Vielleicht wird
251 eine Aufführung auch verschoben. Man kann das auch mit in die Gruppe durchaus
252 nehmen. Genau. Aber da ist man, finde ich, schon flexibler. Jedenfalls an den Häusern,
253 an denen ich arbeite. Es gibt auch Häuser, in denen die Spielclubs auch eine große
254 Spielplanposition sind und das durchaus schwierig ist, wenn die ausfallen.

255 **I1:** Sind diese Momente des Scheiterns durch einen speziellen Ablauf und
256 wiederkehrende Merkmale geprägt?

257 **B1:** (...) Also der Indikator dafür, dass es gerade vielleicht nicht gut läuft, ist, finde ich, eine
258 sehr große Fluktuation in der Gruppe oder sehr unsichere Probenteilnahme. Also wie
259 wichtig ist es den Leuten gerade noch, mit denen ich arbeite? Und wenn es weniger
260 wichtig ist, kann das an mir liegen? Es kann aber auch sein, dass sie das noch nie so
261 richtig wollten. Auch in Jugendclubs sind ja manchmal Leute, gerade jüngere, die da sind,
262 weil ihre Eltern das gut finden oder weil sie sich irgendwas davon erhoffen, z. B. bessere
263 schulische Leistungen oder bei den Älteren irgendwie schon mal was für den Lebenslauf,
264 für die Schauspielschule oder so was. Also das gibt es ja schon auch oft, dass es nicht
265 die reine, zweckfreie Erfahrung ist. Genau. (...) Ja, genau. Das können alles Gründe sein,
266 warum sie vielleicht nicht mehr so oft kommen. Aber das finde ich immer schon einen
267 Indikator, dass irgendwas nicht stimmt. (...) Ich glaube, ich komme immer wieder auf den
268 Punkt dieses kollektiven Erzählens. Also ich habe das Gefühl, wenn eine Gruppe zu so
269 einem gemeinsamen künstlerischen Wollen kommt, dann stimmt es auf sehr vielen
270 Ebenen. Da stimmt es auf einer sozialen Ebene, dann stimmt es auf einer
271 Beziehungsebene zwischen mir und der Gruppe, dann stimmt es aber auch auf einer
272 künstlerischen, auf einer thematischen Ebene. Und je mehr es quasi zerfällt in
273 Einzelinteressen und Bausteine, also ich glaube, das ist eine Skala, die ich für mich
274 aufmachen würde. Das Zerfallen und das Zusammenkommen. Und je mehr wir uns dem

275 Zerfall nähern, umso eher würde ich sagen, ist man am Scheitern dran. Und das kann ich
276 quasi. Diese Skala könnte ich jetzt an jeder Probe anlegen und sagen okay, heute war
277 eine »Zerfallprobe« und heute war eine »Kollektivprobe«, aber natürlich auch den
278 gesamten Prozess.

279 **I1:** Wenn man Produktionsprozesse betrachtet, wann kommt es zu Momenten des
280 Scheiterns?

281 **B1:** Doch - es gibt so einen neuralgischen Punkt. (...) Der heißt übersetzt in der
282 Teilnehmenden Frage »Wann kommt denn jetzt endlich das Stück?« Gerade beim
283 Prozess des Stückentwickelns fängt man irgendwann im Herbst gut gelaunt an und alle
284 haben total Spaß daran, so rumzusuchen. Und dann kommt irgendwann der Punkt, wo
285 man sich als Spielleitung hinsetzt und anfängt, zu sortieren. Und dieser Punkt ist, finde
286 ich, sowohl für die Spielleitung kritisch, weil man da oft denkt: »Oh Gott, man hat ja noch
287 gar nichts oder es passt alles gar nicht zusammen«, als auch für die Teilnehmenden, weil
288 sie kommen regelmäßig in eine Krise weil sie haben gerade nicht mehr den Überblick.
289 Aus ihrer Wahrnehmung verbinden sich die Dinge noch gar nicht. Und genau dann muss
290 man in die Kommunikation gehen und muss anfangen, zu erklären, wie es sich verbindet.
291 Aber das ist regelmäßig ein kritischer Moment, würde ich sagen.

292 **I1:** Und wie entwickeln sich diese Momente des Scheiterns dann weiter?

293 **B1:** (...) Du meinst, wie sie sich aus der Krise herausentwickeln, oder?

294 **I1:** Ja, genau.

295 **B1:** (...) Also ich glaube, es ist schon was, wo ich drauf antworte, also drauf antworten
296 muss als Spielleitung. Das heißt der Ball liegt bei mir und ich muss irgendwie (...) Also
297 meine Verantwortung ist ja ein bisschen auch für das Gesamtmaterial der Gruppe. Das
298 heißt, ich muss dann tatsächlich ihnen aufzeigen, wo für mich Wege sind und die mit
299 ihnen, also mit den Spieler*innen, quasi gemeinsam erforschen. Und wenn ich finde, da
300 gibt es manchmal, so eine eher passive Gruppendynamik, wo ich dann wirklich sehr viel
301 reingeben muss und manchmal eine sehr aktive Gruppendynamik, wo es reicht, dass ich
302 so Anfänge von Wegen aufzeige und wir dann wieder in den gemeinsamen Prozess
303 einsteigen von okay, den Weg verfolgen wir und so machen wir jetzt weiter. Das hat viel

304 mit Vertrauen zu tun. (...) Ob mir das gelungen ist, das gut aufzubauen. Ob das in der
305 Gruppe, also ob da einfach ein gutes Vertrauensklima ist. Hat manchmal auch was mit
306 Erfahrung zu tun. Also Teilnehmende, die schon öfter in solchen Prozessen waren, sind
307 oft gelassener. Und manche, die es zum ersten Mal machen, sind oft auch ein bisschen
308 panisch und denken: »Oh mein Gott, in drei Monaten ist schon Premiere. Wir wissen noch
309 nicht, was wir da spielen.« (...) Und es hat natürlich eigentlich immer mit mir zu tun und
310 wie transparent ich eigentlich auch gerade meine Inszenierungsarbeit mache und warum
311 ich welche Impulse rein gebe. Also ich kann ja auch schon sehr früh, ich kann schon im
312 ersten Monat der Proben sagen: »Hey, wir haben jetzt da und daran gearbeitet. Ich nehme
313 jetzt noch das Thema dazu, weil ich das Gefühl habe, das liegt in der Luft oder das ergänzt
314 sich gut oder Kontraste sind immer gut im Theater«, dass man so ein bisschen erklärt,
315 warum man wie arbeitet? Ja, Transparenz und Vertrauen sind da, glaube ich, hilfreich. Es
316 kann aber auch einfach eine Art von Rebellion sein, mit der man dann auch umgehen
317 muss. Also man hat auch oder ich hatte auch schon öfter Jugendliche, die einfach auch
318 ein anderes Bedürfnis hatten oder auch andere Erfahrungen hatten, die aus anderen
319 Spielklubs kamen, wo sie es einfach anders gelernt haben und dann das eingefordert
320 haben, was irgendwie auch total nachvollziehbar ist. Und je nachdem, wie stark deren
321 Stimmen dann auch sind, hat man ebenso ein bisschen so eine rebellische Stimmung
322 oder man kommt da harmonischer wieder raus. Und das sind dann fast eher so
323 pädagogische Prozesse, finde ich, wie man das gut steuert.

324 **I1:** Hast du spezielle theaterpädagogische Werkzeuge, auf die du in solchen Momenten
325 zurückgreifst?

326 **B1:** (...) Nicht so spezifisch im Sinne von Werkzeug, aber eine Strategie, die ich in solchen
327 kritischen Momenten immer verfolge, ist Vertrauen zu stärken und Gruppe zu stärken.
328 Also wenn ich so eine Rebellion von Einzelpersonen habe, dass ich dann versuche, den
329 Zerfall der Gruppe ein bisschen zu bremsen, indem wir möglichst viel gruppenorientiert
330 machen? Indem ich möglichst viel auch versuche, Gruppenbegeisterung zu schaffen oder
331 positive Gruppengefühle. (...) Die gar nicht so sehr für mich. Also, es geht mir gar nicht
332 darum, die Jugendlichen dann für mich einzunehmen, aber sowieso sie
333 zusammenzubringen, damit wir wieder in dieses kollektive künstlerische Wollen kommen
334 können. Die Gefahr abwenden, dass es sich so zersplittert.

335 **I1:** Um noch mal auf die Ebene vom Stadttheater zurückzukommen. Welchen Rahmen
336 gibt dir das Theater im Umgang mit Momenten des Scheiterns?

337 **B1:** (...) Mir ist eine Sache auf jeden Fall noch eingefallen, die vielleicht am Stadt- und
338 Staatstheater auch noch mal das Scheitern verhindert, oft sogar dagegenwirkt. Also was
339 ich finde, was ein total gutes, bestärkendes Moment ist, wenn Theater es schaffen, so
340 eine Identifikation bei den Jugendlichen herzustellen, z. B. dadurch, dass sie in Premieren
341 eingeladen werden, dass sie zu Proben eingeladen werden, dass sie mit anderen Klubs,
342 wenn es welche gibt, in den Austausch kommen, dass sie kostenlose T-Shirts kriegen, all
343 so Sachen. Aber dass man das Gefühl hat, wir sind die Theatergruppe. Das finde ich, ist
344 total hilfreich. Und zwar gar nicht so sehr aus Marketingzwecken fürs Theater, auch wenn
345 es denen bestimmt auch hilft. Aber um so ein Gruppengefühl auch zu stärken oder auch
346 umso diesen Moment des, ähm, den wir eben hatten, diese Krise, dass man gerade nicht
347 weiß: »Oh Gott, wird daraus noch ein Stück oder nicht?« Vielleicht ist das auch ein
348 bisschen eine Legitimationskrise. Wenn wir der Jugendclub vom Theater XY sind und wir
349 bringen nachher gar nichts zustande, sind wir denn hier überhaupt richtig? Haben wir die
350 richtige Leitung? Haben wir die richtige Idee? Also das ist wie so eine Art Angst, vor allem
351 auch, dass man nicht richtig ist oder nicht gut genug und das hat ja viel mit Scheitern auch
352 zu tun und sowas kann, finde ich, total gestärkt werden, auch durch so ein
353 Zugehörigkeitsgefühl zu einem Theater. Und auch noch mal strukturell, wenn sie
354 erlauben, dass die Jugendlichen in einem Club bleiben. Also Jugendclubs können ja für
355 viele so eine Heimat werden, auch über mehrere Jahre, so über eine ganze
356 Entwicklungsphase. Und wenn dann aber jedes Jahr neu gelost werden muss, weil die
357 Plätze einfach zu knapp sind und das immer so ein Glücksfall ist, ob man reinkommt oder
358 nicht, hat verhindert man ganz viele Identifikationen meiner Meinung nach. Und das finde
359 ich total toll, wenn die einfach von 13 bis 17 dableiben und sich entwickeln können. Also,
360 es ist auch wieder eine pädagogische Dimension, die eigene künstlerische Entwicklung
361 wird gestärkt, aber auch die Clubarbeit wird immer cooler und einfacher, wenn man so
362 einen festen Kern hat, die da so mitwachsen und sich auch professionalisieren unterwegs.
363 (...) Und das ist, finde ich, eine Chance, die Schultheater auch hat, wenn die Kolleg*innen
364 sich gut abstimmen untereinander oder so ein schulinternes Curriculum gibt oder so, aber
365 das sind vor allen Dingen halt die Stadt- und Staatstheater haben. Genau. Aber du hast

366 eigentlich eher gefragt wo hilft es mir als Leitung ne Struktur? Also. (...) Ich würde sagen,
367 dass die Tatsache, dass ein Jugendklub am Stadt- und Staatstheater ja eine relativ hohe
368 Verbindlichkeit hat und ich vergleiche es gerade jetzt nicht in meinem Kopf mit Schule,
369 sondern mit offener Jugendarbeit z. B. oder eben einem, ja, ganz vergleichbaren
370 Clubprojekt. Aber eben an einem Jugendzentrum, wo ich vielleicht zu Beginn der Arbeit
371 noch gar nicht weiß gibt es einen Aufführungstermin und wenn ja, wann? Oder ich kann
372 ihn auch noch mal absagen. Alle Sozialarbeiterinnen, die da sind, sagen mir immer: »Hey,
373 wenn es nichts wird, dann ist es nicht schlimm« oder »Ihr könnt ja mal gucken, ob ihr was
374 aufführen wollt. Wir halten mal einen Termin frei, aber es muss nicht«. Wenn ich so ein
375 Framing habe, merke ich, ähm, das ist auch erstmal total befreiend. Aber - (...) Die Frage
376 des Framings eines Stadt- und Staatstheaters mit: »Wir stehen im Spielzeitheft, der
377 Premierentermin steht längst fest, es gibt vielleicht drei andere Clubs« und je stärker das
378 auch ausgebaut ist, also man ist vielleicht auch im Austausch mit den anderen
379 Clubleitungen, es gibt vielleicht eine Dramaturgie, die einen begleitet oder eine
380 Ausstattung vom Haus. Also je stärker ich da eingebunden bin, umso mehr (...) motiviert
381 es mich, glaube ich, in Krisensituationen nach meinen Handlungsoptionen zu gucken und
382 zu gucken, was ich jetzt machen kann. Ich weiß gar nicht, wie schnell ich sonst aufgeben
383 würde, aber es motiviert mich, auf jeden Fall nicht aufzugeben, sondern zu gucken: Wie
384 gehe ich damit um? Und das meine ich durchaus positiv. Ich weiß, es gibt auch
385 Kolleg*innen, die das sehr als Druck empfinden, zu wissen, der Lappen muss hochgehen
386 am Ende, man muss was zeigen. Und ja, ich hatte auch zwei, drei Produktionen, wo ich
387 das auch so erlebt habe, dass ich dachte, ich würde es am liebsten einfach aufhören und
388 kann das nicht. Andererseits hat es mir auch niemand verboten. Ich habe das einfach
389 dann auch nicht thematisiert, sondern habe da die Zähne zusammengebissen. Aber so
390 im Normalfall, was ich eben ausführlich geschildert habe, diese Krise, die für mich jedes
391 Mal kommt, die ist da und ich finde es total motivierend, da am Stadt- und Staatstheater
392 zu sein und zu wissen, das wird schon irgendwas werden, es wird schon was geben.

393 **I1:** Kannst du einen ganz konkreten Moment beschreiben, der deine Haltung in Bezug auf
394 das Scheitern in deiner Arbeit geprägt hat?

395 **B1:** (...) Das ist tatsächlich dieses Schulprojekt, das hier gar nicht dein Thema ist, das ich
396 eben geschildert habe, wo ich einfach gesagt habe, ich möchte nie wieder gegen den

397 Willen von Schülerinnen arbeiten. Und genau, ich mache nie wieder ein Schulprojekt,
398 wenn ich nicht vorher schon eine Exitstrategie quasi besprochen habe. Aber das ist
399 Schule. (...) Ich hatte mal, ja, ich habe zweimal, glaube ich, das Gefühl, dass ich ein
400 Thema gewählt habe, das sich nicht gut geeignet hat für eine kollektive Stückentwicklung.
401 Und das war dann ein Learning daraus, also auch thematische Ideen sehr darauf zu
402 überprüfen. Passt das zu so einer Gruppe? Ähm (...) Und ich hatte einmal einen Moment,
403 also auf jeden Fall einen Scheiter-Moment, der ganz, ganz toll positiv ausgegangen ist.
404 Das war aber auch ein bisschen besonderes Konstrukt. Und zwar gab es ein paar Jahre
405 lang dieses [REDACTED] Festival. Das gibt es auch immer noch, aber nicht in Berlin. Kennst du
406 das?

407 **I1:** Ja.

408 **B1:** Okay, das war an meinem Stadttheater, das war damals das hostende Theater und
409 ich sollte eine Gruppe coachen, eine Willkommensklasse an einer Schule im Wedding,
410 die dann eben ihre eigene Performance zeigen sollte. Aber ich in der Rolle als Coach,
411 nicht als wirklich Gruppenleitung. Und dann war aber da aber auch total klar okay, die
412 Aufführungen sind im März, wir sind ausgewählt, wir werden da irgendwie was zeigen und
413 was aber die Realität war, ist, dass es diese Klasse eigentlich nicht mehr gab. Also, genau
414 und dann war ich plötzlich doch in so einer Art Gruppenleitung. Musste halt gucken, dass
415 Proben stattfinden für diese Performance, aber da es eben nicht im Schulrahmen war,
416 sondern nachmittags, und die Jugendlichen sich das offenbar nicht selber ausgesucht
417 haben, sondern von ihrer Lehrerin und dem Kollegen vom Theater ein bisschen da
418 reingequatscht wurden, gab es diese Gruppe eigentlich nicht mehr und es gab eigentlich
419 nur noch ein Mädchen, die das machen wollte. Und das finde ich, war ein totales
420 Scheitern. So, und die hatte aber eine Freundin in einer ganz anderen Klasse. Und dann
421 war das so ein Moment, wo wir das zu dritt durchgezogen haben. Also diese 16-jährige,
422 die zwölfjährige und ich haben das irgendwie durchgezogen und also für mich war es
423 wirklich am Ende so ein Highlight meiner Arbeit auch. Also total tolle Performance, die die
424 beiden da hingelegt haben und das ist glaube ich ein Beispiel für dieses, wo das Framing
425 dieses Wettbewerbs an diesem Theater es erstens für mich möglich, also mir die
426 Motivation gegeben hat, das durchzuziehen, weil ich sonst schneller gesagt hätte »Hey,
427 sorry, wenn es die Klasse nicht mehr gibt, dann kann doch nicht hier mit zwei Mädchen-

428 Irgendwie, das ist doch komisch, das machen wir jetzt mal nicht« und genau, aber die
429 waren da angemeldet, die hatten ein Aufführungstermin, den haben wir gemacht und auch
430 die beiden hat es total motiviert, als die dann zum ersten Mal im Theater standen und
431 einfach wussten, wir werden auf der Bühne spielen und das ist unser Raum, da
432 weiterzumachen. Und das war letztlich auch eine Arbeit von, weiß ich nicht, Herbst bis
433 Frühling, also auch schon eigentlich sehr vergleichbar mit dem Jugendclub Rahmen. Da
434 finde ich, hat das Framing Stadttheater total das ermöglicht. Und was aber auch bei uns
435 dazukommt, ist nochmal dieses es gibt mehrere Gruppen, also auch diese Verbindlichkeit
436 ist schon irgendwie was Wichtiges. Wir sind da vorgesehen, wir sind eine Gruppe von,
437 weiß ich nicht, fünf oder sieben oder so, wir haben hier einen Coach, wir haben Zeiten.
438 Also für ein Teil der Verbindlichkeit bin ich verantwortlich, indem ich einen Probenrahmen
439 schaffe, in dem ich auf Zeiten achte, in dem ich auch einen Umgang damit finde, wer
440 wann nicht kommt. Also das ist ja ein Framing, dass ich stark bestimme. Ein Teil des
441 Framings liefert das Theater an sich, also dass man sagt, das ist unsere Bühne, das ist
442 unser Tontechniker. So, und die Kollegin kommt sogar noch dazu für Kostümbild. Das
443 schafft Verbindlichkeit.

444 **I1:** Würdest du sagen, dass diese Strukturen auf gewisse Art ein Scheitern verhindern
445 können?

446 **B1:** Sie können beides, also Sie können durch so eine Verbindlichkeit auf jeden Fall ein
447 Scheitern verhindern. Und ich finde das auch eine Verantwortung von Theatern, das zu
448 benutzen, indem sie z. B. Identifikation nochmal stärken, die Jugendclubs ernst nehmen,
449 weiß ich nicht. Wenn die Kommunikationschefin auf dich zukommt und sagt: »Hey, kann
450 ich mit dir ein Interview für unser Magazin machen?« oder so. Also all diese kleinen
451 Sachen. Je mehr ein Theater solche Clubs ernst nimmt, umso mehr schaffen sie so eine
452 positive Verbindlichkeit, die mega wichtig ist für den Prozess und fürs Ergebnis. Und der
453 Kipppunkt ist natürlich, wenn es in Druck umkippt, dann kann es auch Scheitern
454 produzieren.

455 **I1:** Ja?

456 **B1:** Wenn ich das Gefühl habe, okay, hier sind schon zehn ausverkaufte Vorstellungen.
457 Wissen gar nicht was wir machen wollen, aber hier sollen wir schon Nachgespräche mit
458 Schulklassen organisieren usw. das kann auch zu viel sein.
459 **I1:** Danke dir, für das Interview.

Transkription Interviewpartnerin 2

Berlin, 18.06.2024

***I1:** Interviewerin 1 (Lea Reißmann)*

***B2:** Befragte 2*

1 **I1:** Wie alt bist du?

2 **B2:** ■■■

3 **I1:** Mit welchem Geschlecht identifizierst du dich?

4 **B2:** Weiblich.

5 **I1:** Seit wann bist du theaterpädagogisch tätig?

6 **B2:** Das ist ein bisschen schwierig zu sagen. Also, ich habe nach meinem Abi relativ
7 schnell so Assistenzen in theaterpädagogischen Projekten gemacht. Das war dann auch
8 am Schauspiel ■■■■■ zweimal. Während oder nach der Schule und während meiner
9 Studienzeit für eine Produktion, die über die ganze Spielzeit lief. Das heißt, da habe ich

10 viel mitbekommen und da war ich halt 19 und Anfang 20 und habe aber parallel dann
11 erstmal was ganz anderes studiert, habe dann auch irgendwie so Clubs und so Sachen
12 an Stadttheatern in [REDACTED] mitgemacht. Dann Theaterpädagogik studiert,
13 währenddessen natürlich auch Projekte gemacht, aber eher in so einem Assistenz,
14 Praktikums Rahmen. Und dann seit [REDACTED] bin ich mit dem Studium fertig und habe dann
15 eigentlich direkt angefangen freiberuflich zu arbeiten und als Theaterpädagogin. Aber
16 sozusagen das Phänomen Stadttheater näher kennenlernen hat auf jeden Fall relativ früh
17 bei mir angefangen. Also, bevor ich Theaterpädagogin wurde. Aber seit [REDACTED] bin ich
18 überhaupt beruflich tätig, oder seit [REDACTED] war ich dann quasi als fertige Theaterpädagogin
19 selber auch dann frei am Stadttheater.

20 **I1:** In welchen unterschiedlichen Formaten arbeitest du am Stadttheater, die eine
21 Aufführung zum Ziel haben?

22 **B2:** Gar nicht so viele. Also das Theater hat ja eh eine sehr junge
23 Theaterpädagogikabteilung. Gestartet hat die Abteilung vor allem mit Spielplan
24 vermittelnden Workshops und Ziel war erstmal überhaupt nicht die eigene Aufführung von
25 theaterpädagogischen Projekten. Was relativ schnell dann entstanden ist, das habe ich
26 auch freiberuflich schon gemacht, sind diese Ferienwerkstätten, die wir eigentlich zweimal
27 im Jahr anbieten, also Osterferien Werkstätten, Herbstferien Werkstätten, eine Woche
28 intensiv. Die erste zur [REDACTED] und dann mehrere zusammen mit meiner
29 Kollegin. Und dann haben wir letztes Jahr hier dieses neue Format etabliert, was eben
30 über einen längeren Zeitraum auf eine eigene Aufführung und dann eben auch richtig auf
31 eine Bühne hinarbeitet. Und das hat jetzt zum zweiten Mal stattgefunden. Das ist also
32 eigentlich alles noch so ganz frisch und im Werden.

33 **I1:** Wie definierst du den Begriff des Scheiterns in deiner Arbeit als Theaterpädagogin am
34 Stadttheater? Ist es ein Stolpern oder ein Stocken?

35 **B2:** Das ist eine gute Frage. Ich glaube, es gibt ja ganz viel dieses »Scheitern als
36 Chance«. Natürlich gibt es das in der Theaterarbeit allgemein und auch in Arbeit mit
37 Menschen, also was Theaterpädagogik ja beides komplett beinhaltet, aber sozusagen ist
38 es auch die Prozesse der Menschen, genau anzugucken und das ist bei
39 Theaterpädagogik noch mal wichtiger. Also und ich glaube bei beiden, bei künstlerischem

40 Arbeiten, bei pädagogischem Arbeiten mit Menschen, bei beidem muss man sich
41 zwischendurch vom Weg abbringen lassen. Man setzt sich ein Ziel und man merkt mit der
42 Zeit »Ah, das und das habe ich mir vorgenommen, aber ich gehe woanders hin«. Und
43 dann natürlich kann man auch das als Scheitern sehen, dass man sagt okay, irgendwie,
44 ich habe mich verrannt. Dann musste ich noch mal den Plan ändern und dann ist aber
45 was Gutes rausgekommen. Und dann haben wir darüber geredet und das war eigentlich
46 der Lernerfolg. Deswegen glaube ich, es gibt so dieses Scheitern vielleicht im Sinne von
47 man muss das Ziel aufgeben, was man sich gesetzt hat, aber es ist gut, weil es setzt was
48 Produktives frei. Und ich glaube dann so in diesem ganz klassischen Sinne Scheitern als
49 Etwas geht nicht auf und es gibt auch keine Lösung dafür und man muss einfach Etwas,
50 was man sich schön vorgestellt hat, aufgeben, oder der Misserfolg bleibt so stehen und
51 da steht auch dann nichts Besseres für. Und es ist auch nicht so, dass man sagen kann
52 »Voll gut, dass das passiert ist«, sondern einfach schade. Also das ist eher eine Wertung,
53 aber vielleicht geht es trotzdem darum. Man startet mit einer Idee, man weiß manchmal
54 nicht genau, was am Ende rauskommt, aber man hat eine Richtung im Kopf. Man hat ein
55 Bild im Kopf und es wird nie genau so, wie man sich das vorstellt, glaube ich. Aber
56 manchmal wird es halt auf eine andere Weise spannend und tief und sinnvoll. Und es
57 kann aber natürlich auch einfach sein, dass es nicht aufgeht. Also wie so eine Pflanze,
58 dass sie halt einfach eher eingeht, als das sie wächst.

59 **I1:** Kannst du da einen Punkt festmachen, wann du etwas als gescheitert empfindest?

60 **B2:** Also ich denke schon so an konkrete Momente. Also insgesamt in meiner Arbeit, fallen
61 mir so zwei Projekte ein. Also das eine war in der Schule und das hat Ähnlichkeit mit
62 einem anderen Projekt, was ich hier am Theater gemacht habe, wo ich auch sagen würde,
63 zumindest in Richtung Aufführung, ist da was gescheitert. (...) Wo es, glaube ich, immer
64 darum ging, dass viel zu viele Zielsetzungen gleichzeitig in dem Projekt waren. Also ein
65 ultra wichtiges, politisch, brisantes Thema und eine Aufführung, zu der wichtige Menschen
66 kommen sollen, die das sehen. Dabei steht auch auf dem Spiel die Position der Lehrerin,
67 meine Position. Die Schüler*innen sollen zum ersten Mal mit dem Thema zu tun haben,
68 die sollen aber auch nichts Falsches sagen auf der Bühne, weil die Aufführung in dem
69 und dem Setting stattfindet, also sozusagen so viel, dass eigentlich gar kein Platz mehr
70 dafür ist, in so einen Suchprozess zu gehen, weil schon das Ergebnis 'Aufführung' viel zu

71 viel fest schreibt. Das war bei diesem Schulprojekt. Und das hat dazu geführt, dass die
72 Zusammenarbeit im Team nicht mehr geklappt hat, dass die Jugendlichen voll
73 dichtgemacht haben und ich sehr frustriert war. Und da würde ich auf jeden Fall sagen,
74 hätte man einfach die Aufführung streichen können und dann hätte das Projekt wieder
75 eine spannende Suche werden können. Aber genau, da war sozusagen zu viel von
76 vornherein festgeschrieben, was am Ende rauskommen soll. Und hier am Theater hatte
77 ich eine Ferienwerkstatt oder so ein einwöchiges Projekt, das über mehrere Generationen
78 war. Ich glaube, wir hatten sogar nur vier Tage und ein riesiges Thema: »Revolution«,
79 »Aufstand«. Und wir wollten draußen ein Ergebnis zeigen, weil wir keine Bühne hatten,
80 aber dachten uns ja, ist doch schön, ein Ergebnis zu haben. Also einfach auch, um so
81 eine Richtung zu haben. Interaktiv mit Publikum sollte das Ergebnis sein und mit
82 Funkkopfhörern. Und gerade die Funkkopfhörer waren einfach zu krass, weil das war eine
83 Gruppe von 20 Leuten, die hat sich irgendwie erst kennengelernt. Da waren Jugendliche,
84 da waren irgendwelche Leute. Es ging ganz viel dann eben auch um »Die Wende« in
85 Berlin und so und Leute, die eigentlich so Zeitzeugen waren, die total viel erlebt hatten
86 und der Austausch war total fruchtbar. Die Projektwoche war super spannend, es sind
87 auch tolle Ideen entstanden, aber unsere Idee von, wir machen interaktives Theater und
88 wir machen das noch mit einer Technik, die Leute noch gar nicht kennen - das ist nicht
89 aufgegangen. Und da würde ich nicht sagen, die Leute sind gescheitert oder so, gar nicht,
90 die waren auch total offen und haben sich dem ausgesetzt. Aber da würde ich schon
91 sagen, das haben wir als Projektleitung schon unterschätzt, was das Nichtverstehen der
92 Technik auch bedeutet für eine Aufführungssituation, weil du halt einfach dann auf eine
93 Weise fremdbestimmt wirst, wenn Sachen über Kopfhörer gesagt werden und du weißt
94 nicht, was gerade läuft, weil das Publikum hat die Kopfhörer auf, du aber nicht als
95 Performer*in. Und da haben wir gemerkt: »Okay, es ist nicht dazu gekommen, dass die
96 Leute ihre Ergebnisse gezeigt haben.« Ich habe einfach gesehen, Leute machen was und
97 sie wissen nicht, was sie tun. Und das ist eigentlich nicht mein Ziel als Theaterpädagogin.
98 Also da würde ich sagen, das ist ein Moment, wo ich schon sagen würde, mein Job ist
99 eigentlich ein anderer und das habe ich in dem Moment nicht erfüllt, weil wir uns da
100 tatsächlich ein Ziel zu hoch gesetzt haben. Und ja - irgendwie fanden wir das Experiment
101 spannend. Also unser Lerneffekt war einfach so, dann hätten wir einfach weniger uns mit
102 dem Thema auseinandersetzen können oder sonst was. (...) Also ich finde, Technik kann

103 wirklich ein krasser Faktor sein, dass man einfach eigentlich Stunden bräuchte, um die
104 Technik erst zu checken und dann ist die Frage, sollte man diese Technik tatsächlich
105 benutzen?

106 **I1:** Welche Gründe bedingen das Scheitern gibt es am Stadttheater?

107 **B2:** Ja. Also wenn ich mich jetzt daran weiter entlanghängele, dass ich sage, es geht ja
108 eh darum, irgendwie einen nicht geradlinigen Weg zu gehen, dann würde ich sagen,
109 Scheitern bedeutet, dass man irgendwie halt keinen Weg findet und dass man
110 irgendeinen Pfad finden oder selbst einen trampeln muss, oder halt einfach über
111 irgendeine Wiese laufen oder klettern oder irgendwas. Aber irgendwie ist das in so
112 Computerspielen, wenn du dann halt gegen so eine Wand läufst und die läuft einfach die
113 ganze Zeit so weiter dagegen. Ja, dass man halt irgendwie nicht mehr schafft, so den
114 Kopf aufzumachen und gemeinsam mit der Gruppe, mit der ich arbeite, halt zu gucken,
115 was ist hier gerade der Stand und wie zeigen wir das. Also, dass eine Offenheit verloren
116 geht.

117 **I1:** Kannst du beschreiben, welche Arten von Scheitern in der Theaterpädagogik am
118 Stadttheater zu beobachten sind?

119 **B2:** Ja, genau. Total interessant. Ich glaube, das ist sozusagen diese Frage. Parameter
120 für Scheitern strukturell sind einfach anders, weil andere Maßstäbe von auch einem
121 Betrieb. Also Theater ist ja auch in meinem Fall einfach - also das ist ja nicht nur - da wird
122 Theater gemacht, sondern das ist ja auch ein Ort, wo halt Geld eingenommen und
123 ausgegeben wird, wo es eine Geschäftsführung gibt, die rechnet, wie viel investieren wir
124 da? Wie viel können wir da zahlen? Also, es ist ja eigentlich eine Company, wie alles
125 Mögliche andere auch. (...) Ja, und auch als Theater gibt es einfach bestimmte Werte und
126 Maßstäbe, die vielleicht nicht genau die gleichen sind wie meine als Theaterpädagogin.
127 Und meine als Theaterpädagogin sind, glaube ich, schon stark auch ausgerichtet eben
128 auf diese Erfahrungen, was Menschen erleben, wenn sie ins Theater gehen. Also das ist
129 eher von mir von innen heraus aus den Menschen gedacht. Wichtig ist, was da stattfindet,
130 dass da überhaupt was stattfindet. Also ein Theaterstück für mich, ein
131 Inszenierungsbesuch ist schon gescheitert, würde ich sagen, wenn Leute halt eigentlich
132 nur auf ihr Handy gucken oder pennen. Also dann würde ich sagen: »Okay, hat sich

133 wirklich nicht gelohnt, dass da Leute sechs Wochen lang geprobt und irgendwie ihre Seele
134 aus dem Leib geschrien haben, wenn es halt am Ende niemanden erreicht«. Also wenn
135 halt einfach kein Kontakt stattfindet. Wenn halt jemand wütend irgendwie den Saal
136 verlässt, würde ich nicht sagen, das ist gescheitert, sondern da ist ja auch eine Reibung,
137 da ist was angestoßen worden. Also vielleicht gar nicht jetzt diese Unterscheidung von
138 gutes Theater machen, schlechtes Theater machen. Aber Theater als ein Ort, wo was
139 passiert, wo was ausgehandelt wird, wo mit Menschen auch etwas ausgelöst wird und so
140 und da würde ich sagen, das ist was, was viele Theaterschaffende, glaube ich, ähnlich
141 sehen. Und als Theaterpädagogin geht es mir dann natürlich einfach noch mal darum:
142 »Okay, wie kann das möglich gemacht werden, dass eben einfach auch unterschiedliche
143 Menschen selber Theaterschaffen, Theater machen, im Spielen Erfahrungen machen,
144 auch durch ihr Spielen andere Leute wieder erreichen«. Also, wir hatten jetzt eben
145 Aufführungen von unserem Projekt, wo halt Eltern zu Besuch gekommen sind und sich
146 ein Stück angeguckt haben, die sonst nie ins Theater gehen und die dann ihren Kindern
147 irgendwie zurückgemeldet haben, da und da habe ich noch drüber nachgedacht: »Es geht
148 auch um Patriarchat«. Und der eine Vater hat dann der Tochter gesagt so: »Ja, ähm, ich
149 habe jetzt ja irgendwie zum ersten Mal verstanden, dass auch ich ein Opfer des
150 Patriarchats bin, weil es eben auch um Männlichkeitsvorstellungen geht«. Und das sind
151 für mich krasse Erfolge, also dass sozusagen der Inhalt auch ankommt, also dass es nicht
152 nur darum geht, dass Leute aus dem Theater gehen und sagen: »Boah, so
153 beeindruckende Schauspielkunst, ich könnte niemals so viel Text lernen«. Also das ist so
154 eine Art von Erfolg, die mich als Theaterpädagogin nicht so wahnsinnig interessiert,
155 sondern eher wie kann Theater ein Ort sein, wo Leute auch sagen: »Das ist auch mein
156 Platz.«

157 **I1:** Und wenn das nicht gelingt, dann fühlt sich das für dich wie Scheitern an?

158 **B2:** Ja, ich glaube schon. Also wenn Theater nur ein Ort ist, wo Leute brillieren, dann
159 habe ich auch keine Funktion. Also wenn einfach nur Theater ein Ort ist, andere gehen
160 raus und sagen es war gigantisch, dann habe ich das Gefühl, ja, vielleicht braucht es mich
161 als Theaterpädagogin nicht. Oder mein Wunsch wäre dann, dazwischen irgendwie meinen
162 Workshop zu machen und zu sagen, auch wenn du jetzt dieses Handwerk nicht hast von
163 dieser Meister Schauspielerin, was hat diese Figur mit dir zu tun? Wie berührt die dich

164 oder so? Also das ist sozusagen mehr darum geht, was passiert, als dass es toll ist. Also
165 diese Bewertungen, die interessieren mich nicht so. Ja, aber du hast mich nach Arten des
166 Scheiterns gefragt. Und das eine war eben also genau dieses Strukturelle, wo es auch
167 einfach darum geht, es ist ein Betrieb, dann geht es um Theater, Theaterformen - und da
168 würde ich auch sagen, das Theater, an dem ich arbeite, hat einfach eine einen hohen
169 Schwerpunkt auf Schauspielkunst und das kann ich in einem theaterpädagogischen
170 Projekt gar nicht auf die Bühne bringen, weil das sind keine Leute, die Schauspiel studiert
171 haben. Das will ich auch gar nicht auf die Bühne bringen, weil ich finde die Leute auch so
172 interessant und ich kann sie in meiner Arbeit ja auch befähigen, auf eine Bühne zu gehen,
173 mit einer großen Präsenz und Spannung und teilweise auch mit Fähigkeiten, die sie üben.
174 Zugleich aber halt auch mit etwas, was vielleicht ungeschliffener ist, aber dessen sie sich
175 auch auf eine Weise bewusst sind. Also, ich will sie ja nicht ausstellen oder so. Genau,
176 das ist noch diese Frage von Ästhetiken. Also, ich habe das Gefühl, jetzt gerade mischt
177 sich in meinem Kopf so Vieles, weil das eine ist: »Ist etwas ein Erfolg? Ist etwas
178 gescheitert?« Das ist ja ganz nah dran an: »Ist es gut oder ist es schlecht?« Also auch
179 wenn jetzt z. B. etwas gut ist, ist es nicht so eine große Frage. Aber wenn es schlecht ist,
180 ist es dann auch gescheitert? Und da würde ich sagen - nein, erstmal nicht. Und als
181 Theaterpädagogin habe ich das Gefühl - also wenn ich in einem Workshop bin, passiert
182 es mir zum Glück nicht so oft, aber natürlich auch ich arbeite mit Gruppen und es ist sehr
183 unterschiedlich, wie stark erreiche ich die einzelnen Leute? Und ich habe manchmal das
184 Gefühl, ja, ein paar Leute waren richtig dabei und ein paar haben sich halt total
185 zurückgezogen. Und mein Ziel ist quasi für den Erfolg, möglichst alle zu erreichen -
186 möglichst viele zu erreichen. Das da irgendwas passiert in diesem Workshop, aber dass
187 dann andererseits auch wieder ohne Zwang, weil ich kann auch nicht hingehen und
188 sagen: »Ja, jetzt entwickle dich«.

189 **I1:** Wenn du noch mal explizit an das Stadttheater denkst, gibt es dort ja verschiedene
190 Strukturen, die vorgegeben sind. Auf welchen strukturellen Ebenen kommt es am
191 Stadttheater zum Scheitern? Bspw. anhand von Rahmenbedingungen am Haus, die das
192 Scheitern befördern?

193 **B2:** Ich glaube ja. Also ich kann mir vorstellen, dass es schon auch sehr unterschiedlich
194 ist. Bei uns ist die Situation ja eben so, dass wir eben eher eine junge Abteilung sind, also

195 eine neue Abteilung, auch vom Personal her eine junge Abteilung im Haus. (...) Und nicht,
196 dass Theaterpädagogik hier jetzt seit Jahren verankert ist. Und das heißt, bisher hatten
197 wir ganz viel so eine Erfolgsgeschichte, weil wir gewachsen sind und gewachsen und
198 mehr gemacht haben. Wir haben jetzt hier ja einen eigenen Workshopraum. Wir haben -
199 also es haben sich viele strukturelle Dinge eigentlich selbst entwickelt, zum Positiven hin.
200 Wir haben eine zusätzliche Stelle, die unsere Workshops koordiniert und also wirklich tolle
201 Faktoren und gleichzeitig eben haben wir ja eigene Vorstellungen. Das Haus hat
202 insgesamt auch eine andere Zielsetzung als was ich als Theaterpädagogin in einem
203 Projekt will. Also mich interessieren wirklich diese Menschen, die jetzt hier sind und ich
204 interessiere mich wirklich ehrlich für die Ästhetiken, die dabei rauskommen. Wenn wir was
205 auf die Bühne bringen, wenn wir eigene kleine Formate machen oder auch ein Stück
206 entwickeln, dann hat das hier im Haus einfach eine andere Position, weil das Theater
207 selber sehr auf Handwerk setzt und auf Können. Also der eine Punkt ist, womit man
208 natürlich auch viel Unterstützung bekommt oder wo wir viel Unterstützung erfahren ist,
209 sozusagen, ja, das ist ein Ort der Begegnung. »Theater für alle« und das ist irgendwie
210 was, was in der Allgemeinheit erstmal vielen einleuchtet und was erstmal alle gut finden.
211 Und dann aber zu sagen: »Auch so ein Stück soll auf einer Bühne sein, das soll auch
212 gesehen werden, wir brauchen dafür Raum, wir brauchen Zeit in diesem Raum.« Das ist
213 natürlich dann immer verbunden mit dem Kampf um die Ressource Zeit und Raum. Und
214 selbst wenn Geld da ist. Also es ist auch interessant, weil wir eben unser eigenes Budget
215 haben. Das ist, weiß ich nicht, an anderen Häusern vielleicht anders, aber bei uns geht
216 es eben viel um Räume. (...) Ich habe jetzt z. B. eben ein Projekt gemacht, bei dem mir
217 von vornherein gesagt wurde, ihr könnt das Projekt machen und wir geben euch einen
218 Raum, aber stellt euch darauf ein, ihr kriegt gar keine technische Betreuung. Das ist also
219 von Anfang an transparent kommuniziert, aber natürlich auch eine deprimierende
220 Information. Also zu sagen okay, das war der Rahmen und wir haben uns auch erstmal
221 darauf eingestellt, keine Ahnung, wir beleuchten mit Taschenlampen, wir gehen da
222 irgendwie auf unsere Weise kreativ mit um und haben dann aber auch mit der Zeit gemerkt
223 »Puh, ganz schön hart«. Also, irgendwie hat es auch relativ lange gedauert, bis es dann
224 wirklich stand, was ist jetzt der Raum und wann dürfen wir da schon rein usw. Und dann
225 habe ich schon auch im Haus gefragt: »Kann ich die Ton- und die Lichtabteilung mal
226 ansprechen, ob wir da eine Grundeinrichtung haben können.« Und dann gab es eben

227 schon einzelne Leute, die uns da total unterstützt haben. Und da würde ich sagen, das
228 sind für mich auch innerhalb des Projekts Riesenerfolge, also die ja einfach darauf
229 beruhen, dass Leute sich dafür interessieren, was wir machen. Also vielleicht gar nicht,
230 weil ich da so viel reingesteckt habe, aber da hatte ich dann das Gefühl, es ist strukturell
231 viel mehr möglich, als ich zuerst dachte. Aber das dann zuzusichern ist schwierig. Also,
232 das hat nur geklappt, weil Leute das in ihre Pausen geschoben haben oder in die Tage,
233 an denen sie eine ruhige Schicht hatten. Ähm, und die Frage ist dann einfach; können wir
234 das jetzt sichern, oder wird es einfach immer so bleiben, dass wir halt darauf angewiesen
235 sind, dass es gute Zufälle gibt, dass wir hier rumrennen und immer die Person
236 ansprechen, die gestern schon mal hilfsbereit war und die vielleicht heute noch mal
237 hilfsbereit ist? Also diese Kontinuität zu schaffen oder eben dann letztendlich schon auch
238 in die höheren Hierarchieebenen vorzudringen, damit die einfach von oben einmal sagen:
239 »Ja, ihr bekommt die Ressource Personal usw.« Also ich glaube, da ist es bei uns
240 sozusagen, einerseits haben wir irgendwie so ganz viel Erfolg und wachsen und so und
241 natürlich merkt man dann aber auch an bestimmten Punkten, das kommt auch an seine
242 Grenzen. Aber klar ist auch die Frage, ist das dann ein Scheitern oder ist das einfach der
243 Raum, den wir hier holen können? Also genau, einfach so ein bisschen, glaube ich, geht
244 dann sozusagen Theaterpädagogik, dadurch dass sie nicht der Kern der meisten Theater
245 bildet. Ist dann auch die Frage, inwiefern, also du kannst auch ein extrem tolles
246 theaterpädagogisches Projekt machen, aber in der Struktur Stadttheater wird es nicht
247 gesehen oder führt jetzt nicht dazu, dass das jemand sagt: »Ach, mach das doch nächstes
248 Jahr wieder«. Also sozusagen, weil irgendwie gar nicht so eine Aufmerksamkeit da ist für
249 ein Projekt oder weil das auch ein Scheitern beschreibt. Darüber denke ich im Moment
250 sehr viel nach. (...) Weil ich glaube - also letztendlich - also jetzt finde ich es interessant
251 noch mal Scheitern ist auch zu überlegen - ist das so ein Gegenbegriff zum Erfolg? Und
252 dann ist ja einfach sehr stark die Frage, also wir leben irgendwie in dieser sehr
253 kapitalistischen Gesellschaft. Es geht ganz viel um Erfolg und dann ist aber irgendwie
254 auch immer die Frage nach Erfolg, aber unter welchen Wertvorstellungen und Maßstäben.

255 **I1:** Wenn du die Probenprozesse hin zur Aufführung betrachtest, welche Rolle nimmt das
256 Scheitern innerhalb dieser ein?

257 **B2:** Mhm. Also da würde ich sagen, ich mache als Theaterpädagogin halt Angebote, ich
258 bereite eine Probe vor, das ist ziemlich genau aufgebaut irgendwie, ich sage wir machen
259 das und das, weil dann will ich hin zu einer Szenenaufgabe, die in die und die Richtung
260 geht. Das heißt, es ist ja nicht so, dass Leute einfach kommen und ich sage: »Was wollt
261 ihr machen?« und dann machen sie das und dann nutze ich. Eine von den auch
262 begrenzten kostbaren Proben, um irgendwie zu sagen: »Ah, lass uns mal probieren,
263 heute mit einem ganz performativen Zugang das und das zu untersuchen und das kann
264 voll aufgehen«. Und ich sitze dann da und denke: »Wow, Sie haben sich das irgendwie
265 genommen«. Es kann aber auch sein, dass wir am Ende nichts von all dem Material
266 benutzen werden für unser Stück. Und ich würde sagen, ich gehe dann nicht unbedingt
267 nach Hause und denke, ich bin total gescheitert. Aber es geht vielleicht ein bisschen in
268 die Richtung, dass ich das Gefühl habe: »Hm, ja, es ist halt irgendwie nicht aufgegangen«.
269 Und da würde ich aber sagen, der Grad ist dann unterschiedlich. Also wenn es irgendwie
270 bei einer Probe nicht so läuft, dann denke ich mir auch: »Ja, ist okay«. Also das passiert
271 im Leben ja die ganze Zeit, dass ein Tag ein bisschen toller ist als der andere. Aber wenn
272 das dann jede Probe passieren würde bei einem Projekt, dass ich irgendwie immer denke,
273 ich spiele irgendwie was zu, dann spielen die mir was zu usw., dieses Pingpong und dann
274 am Ende ist irgendwie nichts da, was irgendwen interessiert, oder man macht eine
275 Abschlussrunde und niemand sagt was zu der Frage: »Was nimmst du mit oder so?« Und
276 also nicht, dass das jetzt ein Zeichen für Scheitern ist, manchmal sind Leute einfach
277 schüchtern und das dauert, aber ich glaube so ein bisschen dieses, ob Etwas entsteht.
278 Wenn es jetzt um so Stückentwicklungen und so geht, man kann ja eh nicht alles
279 benutzen. Also oft ist ja auch gerade der Anfang so eine große Materialsammlung und
280 Schlacht, dass halt Szenen entstehen, die am Ende nicht Teil einer Aufführung sind. Finde
281 ich irgendwie total in Ordnung und manchmal verwandelt sich ja dann auch der Inhalt.
282 Also dann nimmt man vielleicht nicht diese Form von irgendwie dem und dem Rollenspiel,
283 weil das irgendwie vielleicht nicht so intensiv ist oder so, aber man nimmt noch mal einen
284 Gedanken mit rein und dann was anderes. Dass diese Momente des Scheiterns wichtig
285 sind für die theaterpädagogische Arbeit, würde ich auf jeden Fall sagen. Also es ist jetzt
286 ja ein bisschen auch so eine Frage. (...) Ich denke jetzt gerade noch mal an das letzte
287 Projekt, was ich jetzt gemacht habe. Es ging über vier Monate und am Anfang kannte ich
288 die Gruppe ja noch gar nicht. Ich kenne niemanden von den Leuten. Auch in meinem

289 Team kennen wir uns vielleicht noch gar nicht und arbeiten das erste Mal zusammen oder
290 so und der Anfang ist ein Kennenlernen und man muss ja erst mal rausfinden. Also
291 Kennenlernen von Menschen ist ja nie oder sehr total unwahrscheinlich so, dass alles
292 was man macht, also dass man eine Frage stellt und die Person sagt immer nur: »Ja,
293 super, ja«, sondern irgendwo muss man ja auch den Moment mal finden, wo jemand halt
294 nicht mitmacht oder wo jemand hinterher sagt: »Hm, das war, das ist mir schwergefallen«.
295 Also ich habe sogar fast das Gefühl, manchmal aus Höflichkeit und Schüchternheit dauert
296 es auch bei Gruppen lange, bis man halt auch mal Rückmeldung nach Proben bekommt,
297 die so ein bisschen mehr in die Richtung gehen, dass irgendwas irgendwie schwierig oder
298 kritisch oder so war, weil erstmal alle einfach nur positive Dinge sagen. Wenn das in einem
299 Projekt z. B. von Anfang bis Ende so bleibt, das wäre für mich, glaube ich, schon auch
300 eine Art von Scheitern, weil das dann vielleicht auch bedeutet, es gibt nicht das Vertrauen
301 und die Offenheit, wirklich zu suchen. Weil, wenn wir ein Projekt machen und von Anfang
302 bis Ende ist alles supi, dann habe ich vielleicht auch niemanden herausgefordert. Also ich
303 denke nicht, man muss jetzt krass leiden und ich will auch niemanden irgendwie brechen
304 oder so, darum geht es mir nicht, sondern Anlässe schaffen.

305 **I1:** Bietet die Theaterpädagogik auch besonderen Raum zum Scheitern, den es woanders
306 vielleicht so nicht gibt? Gerade weil du vorhin von unserer Leistungsgesellschaft
307 gesprochen hast.

308 **B2:** Ja, das glaube ich auf jeden Fall. Also, wir hatten gestern noch mal so eine
309 Abschlussrunde mit unserem Ensemble und da hat auch noch mal jemand gesagt, wir
310 hatten vorher dieses Thema: »Was ist denn eigentlich, wenn ich Text vergesse?« Und wir
311 hatten halt gesagt, wir soufflieren nicht, ihr rettet euch selber und gegenseitig. Und das
312 hat ein paar Leuten dann erstmal so einen Moment Angst gemacht. Und dann haben sie
313 hinterher aber auch gesagt: »Ja, das war gut, dass es so war« und wir waren ja
314 zusammen da und klar hätten Sachen schiefgehen können, aber wir hätten uns ja
315 gegenseitig irgendwie auch geholfen. Wir waren ja zusammen da drin und ich meine, das
316 gilt wahrscheinlich für Schauspieler*innen genauso. Aber bei uns geht es halt nicht darum,
317 dass jemand hier seine Arbeit abgeliefert, sondern dass jemand was ausprobiert. Und ich
318 glaube, dadurch ist auch dieser Zusammenhalt teilweise noch mal größer. Also es geht
319 nicht darum, dass wir durch einen Arbeitsvertrag das schaffen müssen, bis zum Ende der

320 Vorstellung zu kommen, sondern weil wir das gemeinsam schaffen wollen. Also
321 sozusagen im Aufführungs- und Probenprozess auf jeden Fall. Also das finde ich auch
322 herausfordernd, als Theaterpädagogin. Also sozusagen, wenn ich manchmal so höre von
323 Produktionen hier, da ist es ja auch einfach ganz viel so, dass eine Regie irgendwie auch
324 Dinge anbietet und dann bieten aber die Schauspieler*innen auch sehr krass Dinge an
325 und die sind ja auch sehr zäh und viel und die sind halt da zum Arbeiten. Und ich weiß ja
326 auch, wenn ich die Leute nicht fördere, nicht fordere, dass die auch aussteigen können
327 aus diesem Projekt. Also wenn die sich langweilen oder wenn die gar nicht das Gefühl
328 haben, sie verstehen, wo die Reise hingehet, dann gehen die halt, dann kommen die nicht
329 wieder zur Probe. Das heißt, wir können auch nicht sagen, der Raum ist hier so sicher,
330 wir können einfach jedes Mal die ganze Zeit irgendwie sagen: »Oha, ähm, das hat jetzt
331 nicht funktioniert und das nicht.« Also ich würde schon auch sagen, gerade bei
332 theaterpädagogischen Projekten braucht man auch Erfolge, damit die überhaupt
333 stattfinden können. Weil, wenn es jetzt nicht über Schule läuft, dann basiert es auf
334 Freiwilligkeit, aber bestimmte Durststrecken muss man sich auch leisten können. Also, da
335 müssen Leute dann halt auch voll am Start sein, um das zu überstehen. Ich habe das
336 Gefühl, viele sind ja bereit, eine Durststrecke zu überstehen, aber dafür müssen sie
337 erstmal Feuer fangen. Und ich glaube, es gibt den Platz zum Scheitern auf jeden Fall.
338 Und ich glaube, dieses was man auch in 90-Minuten-Workshops hat, dass man sich
339 erstmal zum Obst macht, dass man Quatsch macht, dass man komisch aussieht, man
340 streicht sich irgendwie den Kiefer aus und allen hängen die Zungen aus den Gesichtern.
341 Das hat ja auch alles damit zu tun, so ein Narrativ von erfolgreich, glatt und schön zu sein
342 zu brechen. Und das finde ich großartig an Theaterpädagogik, dass wir halt irgendwie
343 gemeinsam Spaß daran haben können, aus diesen Höhlen herauszutreten. Dass wir
344 immer alle cool und glatt und toll sind und dass wir auch dumm sein können und hässlich
345 und gerade das Spaß macht. Und gleichzeitig glaube ich, das ist wie so ein Brechen von
346 Perfektionismus in der Selbstinszenierung. Das ist aber noch nicht direkt Scheitern. Wenn
347 es dann darum geht, z. B. jemand improvisiert eine Szene, das ist irgendwie nicht
348 interessant, dann kann man natürlich daran arbeiten. Und dann ist die Frage aber auch
349 wie - wie sehr spricht man dann darüber, dass z. B. die Idee einer Szene nicht
350 aufgegangen ist? Oder schafft man das nächste Erfolgserlebnis, wo eine Person dann
351 wieder mehr dabei ist? Und also ich glaube ja, es gibt den Raum und gerade auch so zu

352 regelmäßig reflektieren mit einer Gruppe, also ich glaube schon, auch in Maßen, weil das
353 ist dann auch wieder Scheitern. Also man muss schon sehr, finde ich, so komponieren,
354 wie viel nehmen wir uns jetzt den Raum, das alles irgendwie so Revue passieren zu
355 lassen und ganz ehrlich zu sein? Und wie viel ballere ich jetzt aber auch irgendwie an
356 Futter da rein, damit die Leute hier irgendwie mit Energie und tollen Ideen auch am Ende
357 auf einer Bühne glänzen können. Also, und da habe ich das Gefühl, denke ich, vielleicht
358 auch in 20 Jahren noch mal anders. Aber ich würde schon auch sagen, von mir aus würde
359 ich mir einreden, dass Scheitern den ganzen Platz haben wird. Also irgendwie habe ich
360 das Gefühl, Scheitern ist total wichtig, um Erfolge zu sehen. Also für mich war jetzt im
361 letzten Projekt eine Teilnehmerin, die so auch mit einer Szene gekämpft hat und da aber
362 am Ball geblieben ist und richtig coole Ideen entwickelt hat. Das war für mich mit der
363 größte Erfolg im Vergleich zu, die und die Szene ist zufällig entstanden und lief einfach.
364 Habe ich dann gar nicht weiter drüber nachgedacht. Also die war toll dann. Aber es ist ja
365 auch gut zu merken, Etwas klappt ein paar Mal nicht so, wie man sich das vorstellt und
366 dann ringt man darum, dann sucht man nach was und da hatte ich auch das Gefühl, dass
367 Menschen da sehr auch sehen, ich habe gearbeitet und da ist was rausgekommen. Also
368 das ist ja auch manchmal viel mehr wert, als dass Sachen einfach smooth klappen.

369 **I1:** Kannst du beschreiben, welche Besonderheiten im Scheitern es ganz spezifisch nur
370 am Stadttheater gibt? Also bspw. im Hinblick auf die Arbeit mit diversen Gruppen,
371 Menschen mit sehr unterschiedlichen Backgrounds?

372 **B2:** (...) Also ich habe sonst eben mehr mit Erwachsenen gearbeitet als in anderen freien
373 Projekten oder auch an anderen Theatern. Und es sind hier ja, aber das ist vielleicht
374 schwer, auch auf Stadttheater zu verallgemeinern. Mhm hm. (...) Also, ich habe das
375 Gefühl, also seit ich hier arbeite, wird mir oft noch mal viel mehr Respekt
376 entgegengebracht. Oder auch Bewunderung, dass ich Teil von diesem historischen
377 Theater bin. Also was ja nett ist, aber natürlich irgendwie alles auch eine Art Performance,
378 oder? Ja, so eine Frage ist - also es ist einfach etwas, was in dem Moment entsteht, weil
379 Menschen auch eine Projektion haben usw. Also, eine Herausforderung in so offenen
380 Workshops hier für mich, das geht jetzt wieder ein bisschen weg von Spielprojekten, ist,
381 glaube ich, schon manchmal, zu sagen, dass ist jetzt hier wirklich ein Raum, wo es so
382 darum geht, selber was zu probieren und unperfekt zu sein. Weil Leute eben doch mehr

383 mit so einer Bewunderung und Ehrfurcht Haltung hierhin kommen. Und einerseits ist ja
384 toll, dass Leute dieses Haus sehr schätzen und das kann aber natürlich auch total klein
385 machen, weil man denkt ja, ich kann hier jetzt ja nichts machen. Aber das ist vielleicht
386 jetzt noch mal eine Herausforderung, das ist nicht Scheitern. Also du hast gefragt, was
387 am Theater, also an Stadttheatern spezifisch Scheitern beeinflusst.

388 **I1:** Ja, genau.

389 **B2:** Ja, ich glaube, da wäre für mich dann hier gerade eher so eine strukturelle Sache,
390 wo wir als Abteilung schon immer wieder uns fragen, wie können wir mehr Menschen,
391 mehr unterschiedliche Menschen erreichen und quasi auch unsere Projekte ja für diverse
392 Gruppen anbieten? Und wir sind halt auf einem Weg. Und wie gesagt ist das alles
393 irgendwie auch auf eine Weise schon noch im Aufbau, wenn man mal so ein bisschen
394 rauszoomt. Aber sie sind auch oft sehr homogene Gruppen. Also wir können halt sagen,
395 also Schulklassen kommen schon, aber wenn wir jetzt hier Projekte ausschreiben, dann
396 sind das meistens Menschen, die auch Theatererfahrung haben. Also Theater, zumindest
397 als Publikum. Ja, es ist sehr weiß, sehr bürgerlich gebildet. Aber es gibt immer auch tolle,
398 mutige Menschen, die trotzdem kommen, obwohl sie nicht so ganz sich da einordnen
399 lassen, also 100 % ist es nicht so, aber. (...) Ja, wir schaffen jetzt nicht mal eben, komplett
400 andere Menschen anzusprechen als die, die das Theater eh schon kennen. Also und da
401 vielleicht würde ich jetzt auch noch nicht sagen, da sind wir gescheitert oder so, weil das
402 ist einfach, glaube ich, auch ein langer Weg, aber das ist eine harte Nuss. Und ich glaube,
403 die Schwierigkeit haben wir nicht, weil sozusagen die Leute noch gar nicht kommen. Bei
404 unseren Spielprojekten. Ja klar, jede Gruppe ist irgendwie auf eine Weise divers und auch
405 innerhalb von Milieus gibt es krasse Gegensätze und Unterschiede. (...) Aber - (...) Ja, ist
406 vielleicht teilweise noch mal ein bisschen - ja, das sehe ich so! Ja, das ist auf dem Weg.
407 Ja.

408 **I1:** Wenn du an deine Arbeit an der Schule im Vergleich zum Stadttheater denkst: Kannst
409 du das Scheitern von der Arbeit in Schulkontexten abgrenzen? Gibt es spezielle
410 Merkmale, in denen sich das Scheitern unterscheidet?

411 **B2:** Ja, ich glaube schon. Also eben ein Projekt, was mir wirklich sehr, sehr schwergefallen
412 ist. In der Schule war es so aufgebaut, dass ich und eine freie Kollegin in eine Schulklasse

413 gehen und immer mit der Lehrerin zu dritt mit dem Kurs sind, sozusagen. Das heißt, die
414 Lehrerin ist die ganze Zeit dabei in dem Schulraum und ich komme da immer als Gast
415 hin. Und das ist z. B. hier ein großer Unterschied, weil ich bin die Gastgeberin, ich kenne
416 den Raum, ich kenne mich aus. Der Raum ist anders als Schule. Das ist sehr, sehr viel
417 angenehmer, wo ich sagen würde, da bin ich in Schulen irgendwie alleine schon durch so
418 ein Raum-Setting manchmal schneller in so kleine Schwierigkeiten gekommen. Genau,
419 und auch, dass quasi hier Lehrer*innen nicht benoten, was ich mit den Leuten mache und
420 das teilweise bei Schulen eben schon so ist, dass ich auch als Theaterpädagogin dann in
421 den Unterricht reinkomme und die Lehrerin sitzt halt mit ihrem Klassenbuch daneben und
422 schreibt Zensuren auf und so. Also und das wiederum, glaube ich, unterminiert dann
423 schon auch Arbeit, weil halt dann ein Erfolgsraster angelegt wird, was nicht wahrscheinlich
424 mit dem abgestimmt ist, was ich denke. Und ich will die Leute vielleicht eher auch mal-
425 also quasi insgesamt in dem Prozess hätte ich sie gerne an irgendeinem Punkt bewegt
426 oder auch provoziert, oder in einem Widerstand oder in einer Offenheit und Verletzlichkeit,
427 keine Ahnung. Aber in irgendeinem Zustand, der was anderes ist als: »Ich bin glatt. Ich
428 bin eine gute Schülerin. Ich liefere hier meine Leistung ab«. Und das ist sozusagen - da
429 würde ich sagen, bin ich aber hier am Theater fein raus, weil ich habe so meinen eigenen
430 Ort und hier gelten die Regeln des Theaters und ich duze alle und ich mache irgendwie
431 hier cooles Licht an und so und das ist ein toller Schutz auch oder das macht erstmal auch
432 ein bisschen mehr auf.

433 **I1:** Sind diese Momente des Scheiterns durch einen speziellen Ablauf und
434 wiederkehrende Merkmale geprägt?

435 **B2:** Nee, ich würde schon sagen, es gibt schon Momente, die sind wieder da, oder so
436 Muster. Ähm, also was ich jetzt gerade realisiere, ist tatsächlich - ich glaube, es gibt eine
437 große Schwierigkeit, die ich manchmal habe, wenn es um sehr große Themen geht, die
438 auch aktuell in unserer Gesellschaft sehr umkämpft sind. Rassismus, Feminismus,
439 Femizide - hatte ich gerade - und die Frage ist dann so ein bisschen, also sind alles
440 Themen, die mir total wichtig sind, wo ich auch jeweils auf irgendeine Weise eine Position
441 habe oder positioniert bin. Ich bin weiß und wenn ich über Rassismus rede, tue ich das
442 aus dieser Position heraus. Und das macht mich unsicher, auch wenn ich vor einer Klasse
443 stehe. Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, teilweise Erfahrungen, von denen

444 ich nichts wissen kann. Und das merke ich z. B. schon, dass ich da eine sehr große
445 Verunsicherung im Moment habe, dass ich eine Gruppe kennenlerne. Ich bin auch
446 verantwortlich dafür, ein bestimmtes Riesenthema irgendwie reinzutragen, mitzuhalten
447 oder so. Und ich weiß aber gar nicht, was in diesen 30 Köpfen vor mir gerade abgeht und
448 dass ich dann merke, ich rede parallel, denke ich - also hinterfrage sehr meine
449 Formulierung, gucke mir selber beim Reden zu, verliere dabei irgendwie den Faden und
450 will all meine Pläne umschmeißen. Also das kenne ich total gut. Also genau, das sind
451 vielleicht zwei Sachen. Also das eine ist dieses große Themen - das sind so eben sehr
452 große, auch strukturelle Ungleichheitsfragen und auch eben ja gerade sehr umkämpfte
453 Themen, wo einfach die Frage ist - Wenn ich es kompliziert formuliere, weil das Thema
454 kompliziert ist, bin ich vielleicht korrekt, hole aber nicht alle ab. Wenn ich es ganz einfach
455 runterbreche, benutze ich vielleicht Kategorien »Mann«, »Frau« oder so, wo Leute dann,
456 die zu einer bestimmten, sehr reflektierten Gruppe gehören, mir vielleicht auch wieder
457 nicht vertrauen, weil sie denken, ich denke sie nicht mit oder ich denke Positionen nicht
458 mit, die ihnen total wichtig sind. Also ich hatte das z. B. in Mehrgenerationengruppen,
459 auch bei Vorstellungsrunden mit Pronomen, wo dann halt einfach die Hälfte der älteren
460 Leute Witze gemacht hat darüber, dass sie »es« sind oder sich Pronomen ausgedacht
461 haben, was okay ist, was in dem Moment, glaube ich, niemanden traumatisiert hat oder
462 so, aber natürlich bei Jugendlichen, die tatsächlich irgendwie gerade eher vielleicht sagen
463 »Ich bin nicht binär« oder bei denen irgendwie Themen im Gang sind, ein bisschen eine
464 andere Relevanz hat. Und gleichzeitig denke ich auch, wenn ich gerade erst Hallo sage
465 und mich vorstelle und dann sofort irgendwie einen fünf Minuten Block einräume zu
466 sagen, warum Pronomen wichtig sind und so, das schreckt dann manchmal auch die
467 älteren Leute wieder ab, die halt sagen: so »Hey, sorry, aber wir haben doch gerade auch
468 ganz andere Themen hier auf der Welt mit Kriegen und Klimawandel und irgendwie driftet
469 die Gesellschaft auseinander und jetzt redest du hier irgendwie fünf Minuten über
470 Pronomen, obwohl unser Theaterprojekt irgendwie ein ganz anderes Thema«. Also, wo
471 ich so manchmal merke, okay, auch dieses Zusammenhalten - quasi jede Gruppe ist
472 irgendwie divers, auch wenn die Leute total ähnliche Klamotten anhaben und ich ihnen
473 das gleiche Geschlecht zuschreibe und sie haben irgendwie eine ähnliche Hautfarbe oder
474 so. Also und dann halt zu versuchen, alle mitzubekommen. Wenn man auch gerade
475 vielleicht dann an so harte Themen geht, da merke ich, so gibt es manchmal diese Punkte.

476 Und dann das andere, was ich eben schon angerissen hatte, ich merke so kleine
477 Reaktionen, es läuft gerade nicht so gut und dann zu entscheiden, wie ändere ich jetzt
478 meinen Plan oder ändere ich ihn vielleicht auch nicht und bleibe bei dem, was ich gerade
479 tue. Da merke ich so, das sind so richtig heiße Momente, wo irgendwie ganz viel bei mir
480 abgeht und ich gleichzeitig versuche, an der Gruppe dranzubleiben, weil eigentlich
481 bräuchte ich einen Moment, wo ich mich wirklich mit dem Rücken zu der Gruppe drehe,
482 kurz für mich nachdenke und eine gute Entscheidung treffe, aber es muss alles im Jetzt
483 passieren.

484 **I1:** Wenn man Produktionsprozesse betrachtet, wann kommt es zu Momenten des
485 Scheiterns?

486 **B2:** Ja. (...) Also ich glaube, in mir ist zu Beginn mehr davon da. Also dass ich irgendwie
487 noch nicht die Menschen so greifen kann und dass das ich aber irgendwie unbedingt will,
488 dass auch irgendwas so aufgeht. Ich glaube, ich habe mehr das Gefühl, zu stolpern und
489 zu stocken, zu Beginn beim Kennenlernen. Und wenn dann aber schon mal irgendwie so
490 eine richtige Basis da ist. (...) Finde ich eigentlich gerade auch, in so eine Probe
491 reinzugehen und verschiedene Sachen auszuprobieren und zu sagen: »Hm, fällt euch
492 noch was anderes ein? Irgendwie fehlt uns da noch was«, also das dann sehr genau auch
493 beschreiben zu können, warum Sachen vielleicht nicht das sind, was wir eigentlich
494 brauchen. Also das finde ich dann total schön. Das erlebe ich dann auch weniger als - als
495 Scheitern oder auch nicht als Stocken unbedingt, sondern als wirklich auf eine Suche
496 gehen. Und das mit ganz offenen Sinnen und mit einem gemeinsamen Verständnis dafür,
497 dass nicht alles sofort toll ist, was man macht. Aber wenn man sich halt noch nicht kennt,
498 dann sind halt irgendwie zehn bis 30 Perspektiven im Raum und ich muss irgendwie dafür
499 sorgen, dass es sowohl okay ist, wenn nicht alles perfekt ist, aber auch, dass es irgendwie
500 auch klar ist, es lohnt sich.

501 **I1:** Und wie entwickeln sich diese Momente des Scheiterns dann weiter bzw. aus der Krise
502 wieder heraus?

503 **B2:** (...) Also jetzt gerade bin ich eher an wirklich so kleinen Momenten dran, wo ich als
504 Anleiterin dann eigentlich den Übergang schaffen muss in den nächsten Punkt. Also was
505 ich schon auch mal gemacht habe, ist dann einfach eine Pause. Aber natürlich ist eine

506 Pause nicht immer das, was gerade in den Rhythmus passt. Also es kann gut sein, kann
507 aber auch irgendwie total schade sein, weil die Leute sind gerade aufgewärmt. Ähm, ja,
508 dann halt wirklich wie so »nächster Versuch ausprobieren« und dann kann das cool sein.
509 Und es kann aber auch sein, dass es halt jetzt nicht so die geniale Idee war und dann
510 gehe ich halt nach Hause und denke, nächste Woche wird besser, was schon wichtig ist.
511 Manchmal ist gerade vielleicht an Tagen, an denen man so ins Stocken gekommen ist,
512 dass man noch mal so Abschlussrunden hat, wo auch darüber geredet werden kann, weil
513 ich glaube, kleines Scheitern, also auch einfach eine Probe, die jetzt nicht so total einen
514 Flow geführt hat oder so, wenn man darüber sprechen kann, ist es noch mal was anderes,
515 als wenn man das diffuse Gefühl mit nach Hause nimmt, dass man in einem komischen
516 Projekt gelandet ist oder so. Also ich glaube, dieses in Worte noch mal fassen und da
517 gemeinsam drüber zu sprechen. Gerade in länger angelegten Projekten ist das total
518 wichtig, um nicht allein damit zu sein. Weil das Scheitern oder die Schwierigkeiten ja auf
519 verschiedenen Ebenen stattfinden. Das ist total normal. Also eben auch die tollsten
520 Schauspieler*innen gehen ja nicht in eine Probe und jede Idee geht sofort beim ersten
521 Mal auf und das ist dann der intensivste Moment ever, sondern man arbeitet halt daran.
522 Und ich glaube, gerade, also eben gerade theaterpädagogische Projekte haben dann oft
523 große Ensembles, dann sind das irgendwie zehn Leute, 15 Leute oder so, und dann weißt
524 du ja nicht, denkt jetzt vielleicht die und die, dass es an ihr lag, weil sie so langweilig ist,
525 weil sie sich nicht getraut hat, das und das zu sagen, weil sie völlig blockiert auf der Bühne
526 war. Und gleichzeitig denke ich halt, es ist mein Job, die irgendwie in so eine Lockerheit
527 zu kriegen, dass sie auch was ausprobieren wollen, aber auch ich kann das nicht
528 innerhalb von einer Probe schaffen, alle in so einen Zustand zu bringen. Also da merke
529 ich schon, also meine Position als Spielleitung ist eine andere. Ich reflektiere auch nicht
530 alles, was in mir abgeht, mit der Gruppe. Das ist ein bisschen auch mein Business, ein
531 bisschen was kann ich sagen. Also da merke ich, das muss ich. Also das ist, finde ich,
532 auch sehr interessant, diese Frage wie viel teile ich mein eigenes Hadern, manchmal auch
533 mit der Gruppe? Ich würde schon sagen, so was wie: »Das ist gerade schwierig und ich
534 weiß es auch jetzt nicht, ich mache mir noch mal Gedanken.« Aber natürlich gibt es auch
535 manchmal Verunsicherungen, die viel größer sind, und das würde ich nicht in die Gruppe
536 tragen.

537 **I1:** Hast du spezielle theaterpädagogische Werkzeuge, auf die du in solchen Momenten
538 zurückgreifst?

539 **B2:** Also ich meine, was ich ganz cool finde, ist, dass es ja ganz unterschiedliche Formen
540 gibt für so Abschlussrunden oder Reflexionsrunden gibt, wo man auch einfach irgendwie
541 so eine Popcornrunde macht. Oder man sagt immer irgendwie das und das, also mit so
542 einem Satzanfang oder auf einem bestimmten Stuhl eher die Richtung oder das. Oder
543 man sagt einfach mit einer Geste, man sagt mit einer Körperbewegung, Geräusch oder
544 sowas, was noch mal ein bisschen weggeht von diesem: »Jeder sagt jetzt noch mal fünf
545 Minuten, wie man sich gefühlt hat«. Und da finde ich, kann ich mich auch ganz gut
546 einreihen. Also so einfach irgendwie, ich fühle mich gerade so oder so, das ist irgendwie
547 voll okay. Aber zu sagen, ich habe die Übung für euch angeleitet und mittendrin wusste
548 ich nicht, was ich sagen soll, das würde ich nicht sagen. Also ich glaube, das ist auch eher
549 was, ein Jahr später nach dem Projekt, wenn ich mit jemandem ein Bier trinken gehe, der
550 in dem Projekt mitgespielt hat, dann würde ich sowas vielleicht mal erzählen. Aber
551 solange dieses Projekt läuft und ich glaube auch noch eine Zeit danach, muss ich das
552 echt ertragen. Und dann, also das finde ich gerade auch interessant, dieses Scheitern ist
553 produktiv. Es gibt Scheitern in der Arbeit, also quasi Übungen oder Szenen, die nicht ganz
554 aufgehen, inhaltliche Ideen, die nicht ganz aufgehen und das ist auch voll okay, da kann
555 man abbiegen usw. aber auch dieses ich muss den Raum aufmachen für das, dass die
556 Leute auch Gefühle von Scheitern überwinden oder erleben können und merken, das ist
557 kein Weltuntergang. Aber mein Eigenes sollte ich nicht zu groß machen, weil dann verliert
558 das Schiff so ein bisschen den Kapitän. Ein bisschen schade, aber ich glaube, wenn das
559 auch noch so viel Raum einnimmt, dann kreuzen wir so, dann fahren wir so im Kreis auf
560 dem Ozean rum. Ja, also ich glaube, das bespricht man dann innerhalb vom Team, das
561 schätze ich sehr.

562 **I1:** Um noch mal auf die Ebene vom Stadttheater zurückzukommen. Welchen Rahmen
563 gibt dir das Stadttheater im Umgang mit Momenten des Scheiterns?

564 **B2:** Da würde ich sagen, habe ich auf jeden Fall im Theater ressourcenmäßig bessere
565 Bedingungen. Also ich arbeite hier jetzt oft zu zweit, wenn es auch darum geht, irgendwas
566 auf eine Bühne zu bringen, also sei es eine Ferienwerkstatt oder ein Intensivwochenende

567 oder dieses Stückentwicklungs-Format, was wir haben, und das heißt, es gibt mindestens
568 eine andere Person, mit der ich mich austauschen kann. Und das ist total wichtig, finde
569 ich. Und dann halt auch noch ein größeres Team hier von meiner Abteilung, mit dem ich
570 auch einen Austausch habe. Also das finde ich auf jeden Fall wichtig. Und das ist was,
571 was ich eben in so Schulprojekten auch oft nicht hatte, da ist es einfach komplett meine
572 Verantwortung. Alles ist so, wie ich es halt mache und dann kann ich mich halt mit
573 befreundeten Kolleg*innen austauschen, einfach in meiner Freizeit, aber es ist etwas
574 ganz anderes, als zu sagen: »Hey, nach der Probe setzen wir uns noch eine halbe Stunde
575 hin und reflektieren unsere Arbeit und das ist Teil unserer Arbeitszeit und das gehört
576 dazu.« Also da würde ich sagen, hier bei mir gibt es die Möglichkeit, das einfach als Team
577 viel mehr aufzuarbeiten, wie die Arbeit überhaupt läuft.

578 **I1:** Kannst du einen ganz konkreten Moment beschreiben, der deine Haltung in Bezug auf
579 das Scheitern in deiner Arbeit geprägt hat?

580 **B2:** (...) Also eine Sache fällt mir ein. Das war eigentlich fast wie so der unbedingte
581 Versuch, jedes Scheitern abzuwenden. Ich war bei einem Projekt in einem Stadttheater
582 als Gast mit einem Projekt mit Kindern und ich wollte unbedingt dieses Projekt machen.
583 Aber privat hatte ich einfach einen krassen Krankheits- und Todesfall in der Familie. Ich
584 hatte eine extreme Halsentzündung und hatte eine Woche lang keine Stimme und ich
585 habe dieses Projekt nicht abgesagt. Ich bin in eine andere Stadt gefahren, ich war ohne
586 Ende traurig, ich musste morgens eine Stunde lang einfach nur inhalieren, Tee trinken
587 usw., um irgendwie klarzukommen, damit mein Körper irgendwas machen kann. Und ich
588 bin jeden Tag acht Stunden in diesem Theater gewesen und habe mit Kindern gearbeitet
589 und es war eigentlich der absolute Wahnsinn und irgendwie hat es geklappt, aber das war
590 für mich eher ein Scheitern als Mensch. Was heißt da Scheitern? Aber eigentlich habe ich
591 mir schon versprochen, dass ich in Zukunft besser auf mich aufpassen will. Da gab es
592 dann auch so kleine Momente, wo ich dann einfach gemerkt habe, eigentlich bin ich
593 gerade gar nicht in der Lage, dieses Projekt so zu halten. Ich bin dann angewiesen auf
594 andere Leute, mit denen ich zusammenarbeite, aber die quasi dann Sachen für mich
595 übernehmen müssen. Und die aber eigentlich nicht die Verantwortung dafür tragen und
596 da würde ich irgendwie sagen, diese Art von über meine eigenen Grenzen gehen und
597 dadurch eigentlich zwangsläufig scheitern müssen und sei es in meinem eigenen

598 körperlichen und privaten Leben, weil ich einfach nicht Teil bin von Dingen, die eigentlich
599 gerade viel wichtiger für mein Leben sind. Also da würde ich sagen, das ist mal wie so die
600 Kehrseite von diesem ganzen System, in dem man sich sehr aufopfert für diese Arbeit,
601 weil sie wichtig ist, weil sie mit Menschen ist, weil, tolle, kreative, künstlerische Sachen
602 dabei am Ende rauskommen. Aber auch das hat Grenzen und es ist total okay, auch
603 vielleicht mal ein Projekt abzusagen. Also das ist irgendwie was, wo ich sagen würde,
604 okay, das hat mich vielleicht auf eine Weise ein bisschen mehr dazu gebracht, zu sagen,
605 ich arbeite halt mit meinen Möglichkeiten, die ich habe. Und das andere ist eben ein
606 Projekt mit einer Schulklasse. Und wir haben viel zu große Themen mit viel zu vielen
607 Erwartungen bearbeitet. Und da würde ich sagen, ich nehme daraus mit, nicht jedes
608 Projekt müsste zu Ende geführt werden und man kann auch innerhalb eines Projekts
609 sagen, wir haben zwar eine Aufführung geplant, aber die Spielenden haben kein Interesse
610 an dem Thema. Die schützen sich gegen das Thema. Wir versuchen trotzdem,
611 irgendwelche Szenen aus ihnen herauszulocken, damit dieses Thema auf eine Bühne
612 kommt. Das macht keinen Sinn. Also, wir arbeiten eigentlich gegeneinander. Was ist ein
613 Weg, das aufzulösen? Was ist ein Weg, zusammenzukommen, dass das eigentlich
614 produktiver wäre? Also nicht zu sagen, um jeden Preis muss diese Aufführung stattfinden.
615 Also das heißt eigentlich, mehr Raum dem Scheitern dann doch zu geben, als halt einfach
616 durchzuziehen und immer irgendwie zu hoffen, dass man noch diesen Magic-Geistesblitz
617 bekommt und dann wird es doch die tollste Performance der Welt, weil manchmal gibt es
618 die halt einfach nicht.

619 **I1:** Danke dir, für das Interview.

22 und begleiten heißt, ich habe nicht die künstlerische Verantwortung, sondern bin Teil des
23 Teams. Also bei uns leitet es eine Choreographin, Tänzerin und ich glaube, viele Prozesse
24 gestalten wir zusammen im Sinne von Akquise, Auswahl, Workshop. Ich bin kontinuierlich
25 bei den Proben dabei, nicht in jeder, aber in den Endproben, final und sehr im Austausch
26 und in Abstimmung mit ihr. Aber ich habe nicht die künstlerische Verantwortung, das heißt,
27 ich sehe Prozesse, ich initiiere Dinge, habe Teil davon, aber bin so ein bisschen
28 außenstehend. Und das, wo viel meine wirklich große Verantwortung reingeht, sind an
29 diesem Theater schon auch die spielplanbezogenen Workshops, die zwar keine langen
30 Formate sind, aber die für mich so einen Charakter haben, weil die vierstündig sind, dass
31 sie schon eigentlich wie eine kleine Produktion funktionieren. Hm, also die Jugendclub
32 Produktionen gehen immer über eine Spielzeit. Man hat so ein halbes, dreiviertel Jahr
33 Proben wöchentlich und die Prozesse, die da ablaufen, so als Phasen, könnte man
34 eigentlich ins Kleine zusammenschieben und zusammenfassen in so einem vierstündigen
35 Workshop. Weil ich eigentlich auch fast alle Phasen durchlaufe, weil in unseren
36 Konzepten am Abschluss des Workshops immer auch eine Form von Präsentation,
37 eigener Ausarbeitung der Jugendlichen, wo sie etwas auf die Bühne bringen. Und das
38 heißt, ich kann anhand dessen auch so bestimmte Prozesse auch runterbeamten oder
39 fokussieren. Ansonsten bin ich Teil von *TuSch* (Theater und Schule). Und
40 Schulkooperationen sind bei *TuSch* häufig auch als Kernprojekt ausgelegt und da ist es
41 auch ein halbes Jahr im schulischen Kontext. Die Proben einmal wöchentlich zwei oder
42 drei Stunden und man hat am Ende eine Aufführung beim *TuSch*-Festival. Und da ist
43 meine Rolle auch nicht die der künstlerischen Leitung, sondern da bin ich auch
44 Management, Organisation, Produktion, Dramaturgie. Aber die kenne ich auch in ihren
45 Entstehungsprozessen und habe die mal enger oder mal weniger betreut über die letzten
46 zwölf Jahre.

47 **I1:** Wie definierst du den Begriff des Scheiterns in deiner Arbeit als Theaterpädagogin am
48 Stadttheater? Entspricht es einem Stolpern oder einem Stocken?

49 **B3:** Ich bin da wirklich sehr formal und faktisch und wenig intuitiv, weil Scheitern hat für
50 mich was damit zu tun, dass ich gesteckte Ziele nicht erreiche. Und das klingt jetzt erstmal
51 so analytisch, aber die können ganz unterschiedlicher Art sein. Und gesteckte Ziele an
52 einem Stadttheater leiten sich für mich aus dem Haus, dem Auftrag, den ich entweder

53 formuliert bekomme oder subjektiv empfinde, ab. Das Schwierige ist, dass die
54 Kommunikation mit der Leitung seltenst so eng ist, dass man genau weiß, was ist mein
55 formulierter Auftrag, sondern vieles ist so antizipiert, abgeleitet aus Beobachtungen, aus
56 einer Rolle, aus einem Selbstbild. Hier an dem Haus ist es schon sehr spezifisch, weil wir
57 eine ganz besondere Ausprägung haben als ein Haus, wo wir so den Linien des
58 postdramatischen Theaters folgen und die Intendantin eine ganz besondere politische
59 Haltung mit Theater verbindet. Und das liegt schon daran, wer auf der Bühne steht, wer
60 Geschichten erzählt? Also du hast das Thema Diversität in der Mitarbeiter*innenschaft,
61 auf der Bühne, in den Produktionen, in den Themen. Das heißt, dass das ganz, ganz stark
62 auch in meine Vermittlungsarbeit hineinwirkt. Und da wir kein Haus sind, das primär
63 eigene künstlerische Projekte mit jungen Menschen macht, sondern sehr viel in
64 Anlehnung an die Produktion des Hauses arbeiten, steckt da für mich wie so eine Art
65 Messlatte, wenn auch nicht formuliert, aber total präsenter Auftrag drin. Und wenn ich den
66 für mich formuliere, klar mache, was in welchem Format in Beziehung zu diesem Haus
67 möchte ich als Vermittlerin, dann frage ich mich auch ist es mir gelungen, das einzulösen
68 oder empfinde ich da Schwierigkeiten, weil entweder meine Erwartungshaltung zu hoch,
69 weil ein Format auch bestimmte Begrenzungen hat aufgrund von Zeit, Ort, Kontext,
70 Verfasstheit der Teilnehmenden, meine Verfasstheit und ich das überfrachte. Also gehe
71 ich von falschen Annahmen aus, was möglich ist zu leisten. Und wenn ich von anderen
72 ausgehe, die theoretisch realisierbar sind, dann spielt der Faktor zwischenmenschliche
73 Begegnung, Tagesform, Störung eine große Rolle. Aber ich finde, das geht häufig nicht
74 für mich nicht mit dem Begriff Scheitern einher, weil diese Dinge sind immanent in den
75 Prozessen als Theatervermittlerin. Also die werden von vornherein mitgedacht und dafür
76 brauche ich eine Offenheit. Sie sind eine Anforderung an mich selbst. Aha, und dann
77 wären wir da schon wieder bei den Anforderungen. Und komme ich zum »Ich«, weil dieses
78 Scheitern hat ja natürlich sehr viel mit meiner Persönlichkeit zu tun. Also, was sind meine
79 eigenen Anliegen? Was ist ein Wunsch? Wie zwischenmenschliche Begegnungen sich
80 vollziehen oder wie eine inhaltliche oder künstlerische Auseinandersetzung? Und da
81 merke ich, bin ich so von der Persönlichkeit nicht so super improvisatorisch offen gestrickt.
82 Das heißt, ich baue mir den Rahmen schon so eng, dass ich möglichst wenig scheitere.
83 Also ich versuche, Scheitern schon im Vorhinein auszuschließen, indem ich Worstcase
84 oder Störstellen schon antizipiere und mir versuche, vorher zurechtzulegen. Was könnte

85 ich Plan A, Plan B in diesen Räumen, wenn sich was nicht einlöst, anstelle dessen
86 anbieten? Weil ich mich damit schon auch sehr unwohl fühle mit dem Gefühl, hat gerade
87 nicht geklappt.

88 **I1:** Kannst du einen Punkt festmachen, wann du etwas als gescheitert empfindest?

89 **B3:** Ich glaube, um konkret zu sein, also was mir wichtig ist, ist dass ich eine soziale,
90 empathische Beziehung aufbaue, dass es ein Vertrauen gibt in der Interaktion. Das
91 könnte ich z. B. als ein Kriterium: Gelingt oder scheitert die Begegnung? Und denke ich
92 jetzt mal an längerfristige Prozesse, z. B. den Jugendclub, da ist ja immer Teil. Also
93 Kommunikation ist so lückenhaft, dass es so viele Missverständnisse gibt oder man
94 einander nicht in Gänze erfasst. Und irgendwann kulminiert das und dann sind die
95 Missverständnisse so, dass kleine Vertrauensbrüche da sind. Also wenn mein Kriterium
96 jetzt Vertrauen ist und dann merke ich, ich komme nicht an den Punkt, dass wir gut
97 kommunizieren, dann habe ich das Gefühl, ich bin mit meinem Anliegen, dass wir hier
98 eine Vertrauensbasis haben, gescheitert. Aber eigentlich noch nicht an dem Punkt, wo es
99 eine Störung gibt, weil die sind ja auch produktiv. Und ich merke dann, ich muss was dafür
100 tun, ich muss mich anders bewegen, ich muss eine andere Perspektive einnehmen. Und
101 wirklich gescheitert ist es nur dann, wenn sich die Beziehung löst, also wenn es so weit
102 crasht, dass es auseinandergeht. Und ganz ehrlich, ich glaube, ich hatte das nie. Also,
103 zum einen bin ich zu harmoniebedürftig und vielleicht auch zu kompromissbereit. Also je
104 nachdem, wie man so reingeht in so eine Beziehung. Und zum anderen ist mir das so ein
105 großes Anliegen, dass ich darin sehr viel Kraft investiere. Wir haben ja auch immer wieder
106 ganz viel in Interaktion mit Freiwilligen, mit Praktikant*innen, mit FSJ-Personen zu tun. Ich
107 habe jetzt eine sehr herausfordernde Beziehung mit einem Menschen in einem
108 Arbeitsumfeld und das ist immer eine Durchmischung zwischen Arbeit und künstlerischem
109 Prozess, auch wo ich richtig an meine Grenzen komme. Aber trotzdem, dass ich das
110 Gefühl habe, es ist ein junger Mensch, für den ich auch ein Fürsorgeempfinden und einen
111 Auftrag empfinde, genauso wie Teilnehmer*innen einer Gruppe oder eines Projektes. Also
112 ich kann nicht auf Augenhöhe wie mit einer Mitarbeiter*innen ähnlichen Alters
113 interagieren, sondern ich habe das Gefühl, ich bin moderierend und habe eine andere
114 Verantwortung, habe eine Erwachsenenposition und Scheitern in der Interaktion heißt ja
115 eigentlich, dass man sich von dem gesteckten Ziel sich komplett verabschiedet. Weil,

116 wenn ich dranbleibe und sage, ich will eine harmonische, vertrauensvolle Beziehung und
117 so auch mit Jugendlichen in diesen Prozessen, wenn ich da weiter dranbleibe, dann finde
118 ich auch Wege und dann ist es, du hast das Wort so eingebracht, es ist ein Stolpern, dann
119 sind es Irritationsmomente, dann ist es Anstrengung, Frust. Aber erst wenn ich loslasse
120 und mein Ziel sozusagen über den Haufen schmeiße, habe ich das Gefühl, ich bin
121 gescheitert, weil der Rest ist ja nur eine Nuance. Ich lande ja nie genau da, wo ich
122 antizipiere hinzukommen, das weiß ich ja in künstlerischen und zwischenmenschlichen
123 Prozessen. Also Scheitern im Sinne von Vertrauen, soziale Interaktion ist für mich dann
124 gescheitert, wenn die Beziehung komplett aufgelöst wird, selbst wenn man im Streit
125 auseinandergeht, aber das ist moderiert und doch würde ich es auch schon Scheitern
126 nennen. Und dann gibt es ja die Ebene von meinem künstlerischen Anspruch oder
127 meinem gruppenspezifischen, politischen Anspruch. Ich mache das ja nicht mehr so
128 ergiebig, dass ich selber in so einer künstlerischen Rolle bin mit der Verantwortung. Aber
129 wenn ich da zurückgucke oder jetzt meine Kollegin beobachte, hat das ganz viel mit so
130 einem antizipierten Kreativitätsanspruch zu tun. Also ich denke, dass von außen eine
131 künstlerische Messlatte an meine Arbeit angelegt wird. Das ist also gerade an
132 Stadttheatern. Also wenn ich so auf Projekte zurückschaue, wo ich manchmal das Gefühl
133 hatte, okay, da hat mir jemand suggeriert, wir sind gescheitert. Das war z. B. ein
134 Ferienprojekt, was wir mal gemacht haben. Da hatten wir kaum Support von der
135 Dramaturgie, vom Haus. Wir haben alles allein gestemmt, unser Fokus waren die
136 Prozesse. Und da ist aber trotzdem ein künstlerisches Produkt und die Menschen sehen
137 nur das Produkt, spüren ein bisschen Prozess. Und ein Dramaturg des Hauses hat mal
138 so sehr barsch - gar nicht mehr direkt zu mir, sondern in der Sitzung einer Kollegin
139 gegenüber - unsere Arbeit total so als lapidar, also abgewertet in dem künstlerischen
140 Niveau oder Output - Outcome. Und da hatte ich schon das Gefühl, in dieser Abwertung
141 von einem Kollegen, der für eine künstlerische Norm steht, Dramaturgie oder Leitung oder
142 andere Regisseur*innen oder Theaterkolleg*innen, wenn die urteilen und meine Arbeit
143 aburteilen, empfinde ich das als Scheitern. Und dann muss ich mich erstmal lange
144 orientieren und mich wieder fokussieren, weil das ja nur Einzelmeinungen, auch
145 subjektive Positionen, sind. Und nichtsdestotrotz fällt das eigentlich dann auch sehr tief.
146 Und es steht aber im Widerstreit zu dem Prozess. Ich überhöhe das jetzt ein bisschen.
147 Also meist ist es ja nicht so barsch und es wird dann so ein bisschen belächelt. Ja, ganz

148 nett. Und nee, mein Anspruch ist ja nicht ganz nett, sondern ich will hier schon was
149 kreieren, was in Menschen was auslöst, was so ein bisschen auch Staunen und
150 Erhabenheit erzeugt. Und wenn mir von außen suggeriert wird, das hat sich im
151 künstlerischen Produkt nicht eingelöst, wenn ich dann nach innen in die Prozesse gucke
152 und das ist ja halt auch mein Auftrag als Vermittlerin, Theaterpädagogin, dann muss ich
153 da widersprechen und sagen, das hat sich voll eingelöst und das ist ein bisschen
154 schizophren und schwer auszuhalten. Das Dilemma aus verschiedenen Wirkrichtungen,
155 die in der Theaterpädagogik begründet liegen. Und wenn ich das Gefühl habe, es ist halt
156 krass gut gelungen, z. B. in der sozialen Interaktion, aber im künstlerischen Output habe
157 ich das Gefühl, durch Kritik oder eine eigene Unzufriedenheit, das hat sich nicht eingelöst.
158 Und manchmal ist es dann auch umgekehrt, dass die Leute das Produkt ganz geil finden
159 und aber nicht sehen oder ich dann frustriert bin mit den Prozessen und mir fehlt eigentlich
160 das Vertrauen. Das Miteinander, die Beteiligung, die ich eigentlich initiieren wollte, ist nicht
161 wirklich gut gelungen. Und trotzdem wird es gefeiert, weil es nach außen geil ist.

162 **I1:** Kannst du beschreiben, auch gerade im Hinblick auf das Stadttheater, welche Gründe
163 es für diese Momente des Scheiterns gibt?

164 **B3:** In Bezug auf meine Arbeit als Theaterpädagogin in einem Stadttheater? Also, dass
165 ich mich in meiner Rolle als Vermittlerin nicht wirkmächtig fühle oder dass ich in den
166 Prozessen, in denen ich tätig bin?

167 **I1:** Sowohl als auch, im Hinblick auf die strukturellen Ebenen, die dir das Theater bietet.

168 **B3:** Naja, also, das Krasse ist ja, dass die wenigsten Kolleg*innen an einem Stadttheater
169 Kenntnis haben über das, was man tut. Das heißt, die können de facto mein genaues
170 Arbeiten, meine Tätigkeit gar nicht so genau beurteilen oder ein Scheitern bei mir
171 auslösen, weil sie sich nicht auf den Weg machen, diese Arbeit kennenzulernen. Und das
172 hat so vielschichtige Gründe. Es ist nicht immer nur fehlende Wertschätzung oder so für
173 Vermittlungsprozesse, weil der Fokus schon auf Kunst produzieren und nicht auf das
174 Publikum geht oder auf Menschen, die nicht professionell arbeiten und trotzdem
175 künstlerisch unterwegs sind. Es hat viel mit Sichtbarkeit zu tun und ich musste lange
176 lernen - es hat lange gebraucht, zu verstehen, dass mir nicht jemand von außen in diesem
177 Theater eine Sichtbarkeit verschafft, sondern dass ich ganz viel proaktiv mich erklären,

178 beschreiben, werben, informieren muss. Und wenn ich das tue, dann sind die Leute im
179 Boot. Aber früher hat es sich wie Scheitern angefühlt, weil ich das Gefühl hatte, nicht
180 genug Unterstützung zu erfahren. Und das Rezept, dem entgegenzuwirken, ist aktiv, also
181 mit einem größeren Selbstwert und Selbstbewusstsein seine Arbeit zu vertreten und die
182 Leute aktiv einzuladen und einzubinden in das, was man tut. Dass sie überhaupt erstmal
183 in Kenntnis sind, wie man arbeitet. Und dann war die Erfahrung, dass eine Begeisterung,
184 Ehrfurcht und Respekt für die Arbeit entstehen. Scheitern ist in diesen strukturellen
185 Kontexten, wenn einem bestimmte Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden, also
186 wenn mit unterschiedlichem Maß gemessen wird. Das ist eine Repertoireproduktion und
187 das ist ein Jugendclub oder das ist ein Ferienprojekt. Und Ressourcen heißen Kohle, im
188 Sinne von: Man kann die Leute verpflegen, man kann Werbung machen, man kann ein*e
189 Fotograf*in engagieren, aber auch Räume, anderes Personal im Haus. Und leider ist es
190 immer so, dass das nicht eingeplant ist, sondern wenn man weiß, man möchte was
191 Größeres, ist man auch verantwortlich, sich die Kohle selber zu besorgen. Und trotzdem
192 wird dann, selbst wenn das Geld da ist, es als Belastung empfunden, weil man immer auf
193 Ressourcen des Hauses zurückgreift und dafür andere Dinge zurückstehen müssen.
194 Oder in der Wertigkeit müsste es betrachtet werden als eine klare Produktion des Hauses.
195 Hier ist es so über die vielen, vielen Jahre. Wir haben zwei Spielclubs, einmal 60 plus und
196 Jugendliche. Die sind mittlerweile als Produktion des Hauses gelistet und bekommen
197 eigentlich den ähnlichen Support wie eine große Produktion, nicht das gleiche Budget,
198 aber in dem, was ich ansprach, von Planung, Personal, Raum der Produktion
199 angemessen berücksichtigt werden, was aber nicht immer so war. So, Stadttheater, das
200 ist so das Klassische, was so Gelingens- und Scheiternskriterien sind. Stellt einem das
201 Haus die Ressourcen zur Verfügung, dass ich meine selbst gesteckten Ziele überhaupt
202 einlösen kann: In Beziehung gehen, mit Nichtprofis im künstlerischen Weg zu gehen, heißt
203 auch, ich brauche am Ende Lichttechniker. Jemand, der Sound macht, vielleicht auch
204 jemand, der Musik komponiert und ein geiles Kostümbild. Und das Krasse ist, dass in
205 diesem Berufsbild, finde ich, geht man schon von so einem »Low Standard« aus und
206 alles, was man mehr kriegt, sozusagen »Wow« ist. Wenn ich von einem höheren
207 Standard ausgehe und mich auf eine Ebene stellen würde wie eine Repertoireproduktion,
208 dann würde ich permanent scheitern, weil mir nicht die gleichen Ressourcen zur
209 Verfügung gestellt werden oder ich dafür anders kommunizieren und kämpfen muss. Also

210 das heißt, indem man abgleicht, wo stehe ich, wo will ich landen, verhindert man
211 strukturelles Scheitern, wenn man die Latte sowieso schon setzt. Und dann gibt es halt
212 so inhaltliche Formate. Ja, da bin ich dann wieder an ganz vielen anderen Kriterien. Eine
213 Sache, die vielleicht auch wichtig ist, man ist da sehr viel Einzelkämpferin in diesem
214 Berufsbild und am Theater. Aber bestenfalls arbeitet man im Team, in der
215 Theatervermittlung oder wie ich z. B. mit den Künstler*innen. In künstlerischen Prozessen
216 bin ich immer ganz eng mit den Menschen, die Regie führen, Choreographie, politisch
217 bildnerisch tätig sind. Also, ich bin auf Augenhöhe, aber in anderer Position. Und das
218 heißt, Gelingen und Scheitern hängen für mich auch davon ab. Gelingt es mir, die
219 Beziehung zu diesen Partner*innen, mit denen ich zusammen agiere, gut zu gestalten.
220 Also das finde ich auch noch ein Kriterium und ein Aspekt von uns Vermittler*innen, wo
221 Scheitern stattfindet und das hat wiederum strukturelle Themen, persönliche Themen. Es
222 hat viel mit Kommunikationskompetenzen und Erfahrung zu tun, aber auch manches mit
223 der Persönlichkeitsstruktur. Und es hat aber auch wieder strukturelle Einflüsse, ob man
224 miteinander scheitert. Ich merke es z. B. mit unserer Jugendclubleitung und da spielen
225 nicht nur Konfliktkompetenz, sondern auch interkulturelle Kompetenz eine ganz große
226 Rolle. Weil es gibt so verdeckte Stolpersteine, die verhindern, dass man gut kooperiert,
227 die was mit der eigenen Prädisposition zu tun haben. In puncto
228 Diskriminierungssensibilität habe ich eine Wahrnehmung dafür, auf welchen Ebenen
229 kämpft meine Kollegin, [REDACTED]? Und habe
230 ich da Kenntnisse drüber? Und gehen wir auch darüber ins Gespräch und erkennen wir
231 unsere verschiedenen Rollen auch an? Ich habe zusammen mit unserer Clubleitung, [REDACTED]
232 [REDACTED], das ist auch immer so ein Punkt Stadttheater,
233 also immanente Strukturen von Festbeschäftigten. Aber auch die Kooperation zwischen
234 Freien und Festen ist auch noch mal ein Aspekt von Gelingen und Scheitern. Ich habe
235 halt als Festangestellte eine total wichtige Verantwortung, Brücken zu schlagen und
236 Fürsprecherin zu sein. Und wenn ich diese strukturelle Verantwortung nicht nehme, dann
237 kann sich das auch auf persönliche und eine künstlerische Ebene Auswirkungen. Und
238 dann ist Scheitern ein bisschen vorgezeichnet. Und da gehört, aber auch große Kenntnis
239 dafür, zum einen, wie der Theaterbetrieb funktioniert und was es braucht an faktischen
240 Stellschrauben, um die freiberufliche, freiberufliche Person gut zu positionieren. Und in
241 der künstlerischen Interaktion braucht es halt ganz viel Sensibilität, weil das hat was mit

242 Macht zu tun, ob man von außen in einem Abhängigkeitsverhältnis anders positioniert ist
243 oder doch privilegiert und festangestellt ist. Auf der anderen Seite auf künstlerischer
244 Ebene wiederum, es ist halt auch das Geile an diesem Berufsbild, dass es nie so eine
245 einseitige Stoßrichtung. Es ist immer ein mehr gerichtetes Miteinander und dieses
246 Scheitern ist halt immer ein komplexes Verwobensein. Das kann ich, also nie eigentlich
247 an mir festmachen. Ich bin nicht mit mir im Scheitern, sondern immer in Interaktion mit
248 anderen Menschen. Ja, und das heißt, das, was ich vielleicht auch als Scheitern sehe,
249 kann für mein Gegenüber oder außenstehende Personen ganz anders wirken, oder was
250 ich als Gelingen sehe, kann für Partner*innen auch sein: »Oh, löst sich für mich gar nicht
251 ein.« Also das, was meine Erwartungshaltung ist oder die der Teilnehmenden oder
252 Kolleg*innen.

253 **I1:** Kannst du beschreiben, welche Arten von Scheitern es im Stadttheater gibt?

254 **B3:** Ich bin ja wieder bei den verschiedenen Anforderungen. Und das Krasse ist also z.
255 B. Mitarbeiter*innen in einem technischen Gewerk oder auch als Dramaturg*in gibt es für
256 das, was du tust, glaube ich, eine Stellenbeschreibung. Und es ist sehr, sehr klar, was die
257 Anforderungen sind, die an deine Arbeit gerichtet sind. Und im Stadttheater als
258 Theaterpädagog*in ist das super breit und schwammig und es kann nie so klar formuliert
259 werden. Das heißt, das liegt ja ganz, ganz stark daran, was ich mir sozusagen für Ziele
260 setze, wenn es von außen nicht formuliert wird. Also jetzt, stell doch mal die Frage, was
261 sind die verschiedenen Arten?

262 **I1:** Genau, was für Arten des Scheiterns es gibt? Als Theaterpädagogin kannst du
263 vielleicht sagen, ob diese sich im Schweregrad differenzieren. Und das schließt auch die
264 nächste Frage an. Auf welchen strukturellen Ebenen kommt es am Stadttheater zum
265 Scheitern? Bspw. anhand von Rahmenbedingungen am Haus, die das Scheitern
266 befördern?

267 **B3:** Es ist unglaublich komplex miteinander verwoben. Also deine Frage ist richtig gut und
268 es würde, glaube ich, diesem Berufsbild helfen, nach außen sichtbar zu machen, was
269 man eigentlich alles leistet und welche Aspekte von Tätigkeit eigentlich in diesem
270 Berufsbild stecken. Also wenn man am Stadttheater arbeitet, also meine Kollegin und ich,
271 haben ja eine finanzierte Stelle. Das heißt, ich habe einen Arbeitsumfang und sozusagen

272 eine suggerierte Erwartungshaltung der Theaterleitung. An unserem Haus z. B. ist es so,
273 dass keine Zahlen formuliert werden von: »Ihr müsst so und so viele Menschen erreichen,
274 ihr müsst so und so viele Workshops machen.« Das heißt, wenn mir Zahlen gegenüber
275 formuliert würden oder ich müsste so und so viele Jugendliche in die Vorstellung bringen
276 oder die sind schlecht verkauft, dafür brauchen wir jetzt drei Schulklassen. Das wäre ja
277 sozusagen so ein bezifferbares Anforderungserfüllen oder nicht erfüllen. Und das ist halt
278 total cool, dass es das hier nicht gibt. Also es gibt keine zahlenmäßige Bewertung vom
279 Erfolg meiner Arbeit oder Misserfolg. Für mich ist es natürlich aber so, wenn ich Formate
280 plane, ist auch wichtig, kriege ich kommuniziert, was ich da tue? Und kriege ich es auch
281 an die Gruppen von Menschen kommuniziert, die ich auch dabei haben möchte? Ein
282 Phänomen des Stadttheaters finde ich die Frage von Zugänglichkeit. Und das ist ja auch
283 mit einer unserer Aufträge, die Häuser zu öffnen und erreichbar zu machen für Gruppen,
284 die sonst vielleicht nicht im Theater präsent sind. Und das heißt, kommen die Menschen,
285 die ich gern bei einem Format dabei hätte? Fühlen Sie sich angesprochen durch meine
286 Art von Kommunikation? Und das ist ziemlich relevant z. B., wenn sich ein Jugendclub
287 findet und wir, das Haus sind mit einer diversen Ausrichtungen, habe dann Jugendclub
288 Teilnehmer*innen, die alle super theateraffin ihr ganzes Leben schon spielen und
289 privilegiert schon kurz vorm Schauspielstudium stehen, dann ist es nicht meine
290 Erwartungshaltung und ich habe nicht gut kommuniziert. Oder bin ich an die richtigen
291 Räume gegangen, um die Menschen zu interessieren und zu begeistern, die ich gerne
292 auch für den Club dabei hätte? Kommen oder nicht kommen ist halt, auch wenn
293 Menschen da sind, scheitern. (...) In jeder kleinen Übung habe ich Ideen oder Vorhaben.
294 Was möchte ich damit bezwecken? Und natürlich, von der Gewichtung her kann ich dir
295 das gar nicht so sagen, weil in dem Moment, wo ich es tue, ist das, was ich tue, das
296 Wichtigste, weil sonst hätte ich da keine Energie und keinen Fokus drauf. Das heißt, wenn
297 ich eine Warm-Up Übung mache und ich möchte, dass die locker werden, Spaß haben,
298 hier ankommen und mir gelingt das dann nicht, dann habe ich schon das Gefühl. Aber
299 natürlich kann ich das abhaken, drüber hinweggehen und dann fällt viel schwerer, was sie
300 mir als Feedback für den Gesamtworkshop zurückmelden. Also wenn im Verlauf von so
301 einem Prozess Dinge am Anfang stehen oder ich weiß schon, die sind störanfällig oder
302 da gibt es die Möglichkeit, dass es sich nicht einlöst, was ich mir dazu wünsche - wenn
303 ich das schon vorher weiß, dann fällt das nicht so tief. Plus, wenn das Momente sind in

304 Prozessen, die nicht so Dreh- und Angelpunkt sind, z. B. jetzt sind wir gerade in den
305 Endproben vom Jugendclub und es gab so Störungen, von Committen sich die
306 Teilnehmenden, bevor es jetzt in diese finale Phase geht und es sind Störungen von
307 außen, dass sie halt in sozialen Systemen sind, wie Schule, Elternhaus, Stress haben,
308 aber es ist auch ihre innere Haltung. Zum einen haben die schon Erfahrungen mit solchen
309 Produktionen und wissen, dass sie jetzt Gas geben müssen und
310 Persönlichkeitsverortung, sind sie verbindlich. Und wenn nicht, es mir jetzt nicht gelingt,
311 an der Stelle sie ins Boot zu holen, dann ist das Scheitern viel schwerwiegender, als wenn
312 ich am Anfang eines Prozesses, wenn der Club sich formiert, eine nicht so große
313 Verbindlichkeit habe und die Leute mal kommen, mal nicht kommen, also sich nicht so
314 gut committen. Und wenn man da auf künstlerischer Ebene guckt, ist das Tolle ja, dass
315 man mit Gruppen arbeitet. Das heißt, ich habe schon dann auch von außen, vom Sehen
316 oder auch wenn ich es praktiziere, Anforderungen an den künstlerischen Output. Aber das
317 kann sich auf viele Schultern verteilen. Das heißt, ich muss nicht einer Person zur Last
318 legen, dass sie jetzt nicht die mega Bühnenpräsenz hat oder den geilen Einfall, den ich
319 noch ins Stück verweben kann. Ich habe so ein Potpourri aus Dingen, die Menschen
320 einbringen und habe dann natürlich aber auch den Drang und den großen Anspruch, dass
321 alle Menschen, die dann auf der Bühne stehen, auch mit was glänzen und positiv sichtbar
322 sind. Also es wäre dann für mich auch gescheitert, wenn jemand ausgestellt ist, sich
323 unwohl fühlt auf der Bühne, wenn mir das nicht gelingt, für jeden etwas zu finden, das ist.
324 Auf der einen Seite ist es von Vorteil, eine Vielheit an Menschen zu haben, weil so sind
325 einzelne nicht unter Druck, im Gesamtprodukt immer alles liefern zu müssen. Aber wenn
326 sie dann auf der Bühne sind, bin ich unter Druck, für jede Person was zu finden, was sie
327 sichtbar macht, in einer Qualität und in einer Stärke, dass sie gehalten sind auf der Bühne.
328 (...) Wenn mir das nicht gelänge, z. B., also das fände ich, glaube ich, ein ganz großes
329 Scheitern, Menschen peinlich berührt zu. Da steckt halt auch das Thema Vertrauen und
330 Verantwortung drin. Also, wenn sie einen peinlichen Moment auf der Bühne haben und
331 Reaktionen kommen, von, meist sprechen die Leute ja nicht offen, aber wenn sie nichts
332 ernten können oder gefeiert werden, dann empfinde ich das als ein großes Scheitern, viel
333 größer als bei einem Warm-up jetzt die Leute nicht locker gemacht zu haben, weil du
334 fragtest ja so nach Dimension. Und wenn ich jetzt meine Workshops angucke, die ja
335 immer auch eine hohe Komponente haben von, es geht mir auch um Bewusstwerdung,

336 Perspektivwechsel, Lernen, politische Bildung in Beziehung mit ästhetisch-
337 künstlerischem Lernen und Erfahren. Wenn ich dann das Gefühl habe, ich möchte öffnen
338 für eine Sensibilität in puncto Class, Race, Gender, was große Themen am diesem
339 Stadttheater sind. Und das, was ich initiiere, entweder überrumpelt Menschen oder es
340 verkürzt, dass es zu Abwehr führt, oder wenn ich ganz viel Unwissen habe. Also ich
341 glaube, mein Ziel ist nicht nur Wissensvermittlung und hier gehen sie jetzt total geschult
342 und gebildet raus, sondern die Bereitschaft, sich zu öffnen. Und wenn ich eher deren
343 Blickwinkel eng gemacht habe, weil ich ihnen nicht genügend Freiheit gegeben habe oder
344 Dinge schon vorweg so formuliert oder ihnen vorgesetzt, dass eine Abwehr entsteht, dann
345 empfinde ich das auch als großes Scheitern. Und das ist nicht auf einer künstlerischen
346 Ebene, sondern auf einer Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung, die Theaterstoffe
347 mit sich bringen. Also ich möchte schon auch eine Offenheit für Verstehen oder
348 empathischen Umgang mit Inhalten, mit Stücken und Stoffen. Aber auch das passiert
349 seltenst, weil ich natürlich das Setting total vorforme. Und apropos Teilnehmende, also
350 man hat häufig auch Teilnehmende, die sowieso schon positiv positioniert sind zu dem,
351 wofür man steht. Also wir arbeiten jetzt nicht mit brandenburgischen Kids, die keinerlei
352 Theaterkontext kennen, theaterfern sind und für die diese Diskurse hier einfach auf einen
353 anderen Boden fallen. Das sind Berliner Jugendliche in Gymnasien, Sekundarschulen mit
354 engagierten Lehrkräften, die schon eine Vorbildung mitbringen. Also noch mal anders. Ja,
355 ich glaube, dann würde Scheitern für mich bedeuten ich muss mich auf den Weg machen.
356 Also würde nicht bedeuten, wenn es mir wirklich ein Anliegen ist, ich breche ab, sondern
357 würde bedeuten, ich muss nach anderen Wegen suchen. Das ist dann eher ein Ansporn.

358 **I1:** Wenn du die Probenprozesse hin zur Aufführung betrachtest, welche Rolle nimmt das
359 Scheitern innerhalb dieser ein?

360 **B3:** Also auch da hängt es wieder vom Team ab. Also wie offen, wie gut kennt man sich,
361 dass man Schwäche, weil Scheitern wird mit Schwäche und mit Versagen assoziiert, dass
362 man das dem anderen gegenüber zulassen kann. Beziehungsweise gibt es ein
363 gemeinsames Verständnis darüber, dass das, was als Scheitern vielleicht formuliert wird,
364 natürlicher Teil des Prozesses ist und man einfach dadurch ein bisschen weniger frustriert
365 oder mit Abstand drauf guckt. Ist das bei allen Beteiligten gleich oder gibt es eine
366 unterschiedliche Bewertung von Scheitern auch in so einem Team? Häufig hält man das

367 Scheitern in den Prozessen erstmal so lange nach innen, bis man es entweder gelöst hat
368 oder bis es so weit explodiert ist, dass man es nicht mehr verheimlichen kann. Nach
369 außen im Sinne von gegenüber dem Haus, der Dramaturgie, der theaterpädagogischen
370 Szene, der Eltern. Also, weil es ist ja häufig so, dass man in diesen künstlichen Prozessen
371 so irritiert ist, weil es so Täler, so Tiefpunkte gibt, weil man denkt, was löst sich nicht ein
372 und es Gefahr läuft, den Prozess damit abzuschließen und denkt, jetzt ist es immer so.
373 Also auch das ist eine Frage von Kenntnis. Kennt man diese Prozesse und deshalb teilt
374 man sie in dem Moment, wo man im Tiefpunkt ist, nach außen nicht so mit, weil man ja
375 weiß, ich muss da durch und es kommt wieder hoch. Und wenn die Leute aber den
376 Tiefpunkt so präsent haben, dann assoziieren die ja das ganze Projekt und den Prozess
377 mit diesen Problemen. Und das möchte man nicht. Ja, man möchte das nicht sichtbar
378 machen, weil es zum einen vergänglich ist und man es vielleicht wieder rumgeschippert
379 kriegt und auf der anderen Seite, finde ich, ist das halt auch Scheitern, wenn man das
380 Gefühl hat, gerade löst sich was nicht ein. Ein total produktiver Punkt, dass man sich
381 mitteilt, aber meist mit Menschen, zu dem man Vertrauen hat, weil daraus erwächst, dass
382 man Beratung erfährt, dass jemand von außen dazukommt, jemand Hilfestellung geben
383 kann. Wenn ich selber nicht das Gefühl habe, zu scheitern, denke ich, ich habe ja alles
384 unter Kontrolle und stelle den Prozess bis zum Ende. Und entweder kommt es später oder
385 mir gehen bestimmte Dinge auch verloren, die ich allein gar nicht stemmen kann.
386 Scheitern hat insofern eine positive Funktion, da wenn ich das Gefühl habe, ich scheitere
387 gerade, ich mir eher von außen Hilfe hole. Und diese Hilfe von außen kann den Prozess
388 ja wiederum erweitern und bereichern. Und gäbe es das Scheitern nicht, hätte ich mir die
389 Person nicht geholt und hätten wir bestimmte Perspektiven jetzt nicht drin.

390 **I1:** Bietet die Theaterpädagogik auch besonderen Raum zum Scheitern, den es woanders
391 vielleicht so nicht gibt?

392 **B3:** Ja, auf jeden Fall, weil ich glaube, dass die Zielstellung viel offener gefasst ist. Also,
393 wo wollen wir hin mit dem gemeinsamen Arbeiten und dass nie so klare faktische Endziele
394 formuliert sind, im Sinne von, dieser Text in der Intonation oder dieses Gefühl und das
395 Aha-Erlebnis möchte ich, dass ihr hinterher habt, sondern es werden erstmal Räume
396 angestoßen, die schon implizieren, dass da Dinge sich einlösen oder nicht einlösen. Und
397 das heißt, da ist erstmal Platz. Ich nenne es immer, wenn ich Dinge anleite - die mal zu

398 einer Szene oder einer Präsentation führen, um den Druck zu nehmen: »Macht mal einen
399 Entwurf.« Also geht mal erstmal an einen ersten Entwurf, von dem ich sofort, also schon,
400 weiß, das muss nicht das finale Ziel sein, ihr müsst nicht wo ankommen, sondern ich muss
401 erstmal eine Vorlage kreieren und die Vorlage darf so fragil sein, dass man die
402 auseinandernimmt und auch merkt, dass hat sich nicht eingelöst. Also dieses Scheitern
403 gehört auch zur Reflexion und zum künstlerischen Prozess weil, wenn ich selber in der
404 Verantwortung bin, zu scheitern, hole ich mir Hilfe von außen. Wenn ich in künstlerischen
405 Prozessen mit jungen Menschen arbeite und die merken, ich kann was nicht einlösen,
406 was mein eigener Anspruch ist oder was von außen formuliert wird als Anspruch, dann
407 fragt man, dann denkt man kollektiv, dann sucht man sich Hilfe, dann fängt man an zu
408 recherchieren. Also das sind Antriebe, die total produktiv und wichtig sind. Und deshalb
409 dieses Probieren, einen Entwurf machen, etwas erst mal behaupten und dann zu merken:
410 »Oh, fühlt sich kacke an oder ganz schlecht oder richtig grottig«. Und das so gemeinsam
411 auszuhalten und auch zu feiern und zu sagen: »Ah, aber dann lass mal den Gegenentwurf
412 machen«. Also, weil das Scheitern kann dir helfen, auf das zu kommen, was gelingt, aber
413 du musst erstmal was machen und nicht aus der Angst, zu scheitern, gar nicht erst
414 losgehen. Und das ist das Tolle am Theater. Also sich sozusagen in eine Peinlichkeit, in
415 klassische emotionale Zustände zu bewegen, die mit Scheitern im Alltag verbunden sind.
416 Also dass man bloßgestellt ist, dass man das Gefühl hat, nicht zu genügen, dass einem
417 heiß wird. Die feiert man im Theater, weil die auch Rollen sein können, weil die auch
418 produktiv sind, weil die spielerisch sind. Ich glaube, da ist auch noch mal so die totale
419 Qualität. Scheitern im Alltag empfinde ich als sehr ernsthaft und tiefgreifend, macht mich
420 ganz schwer und setzt mich essentiell in Frage. Und Scheitern im künstlerischen Kontext
421 ist dadurch, dass es als spielerische Form geblendet ist, seiner Schönheit beraubt. Also
422 nicht in jedem Moment, also wenn es um was geht. Aber wenn es um einen
423 Probenprozess geht und ein Suchen und ich bin noch in der Phase, mir das erlauben zu
424 können, dann ist das eine totale Erleichterung, dass spielerisch gescheitert werden darf
425 und auch soll, weil nur über das Scheitern kommst du zu guten Fragen oder zu
426 Erkenntnissen und Überlegungen.

427 **I1:** Kannst du beschreiben, welche Besonderheiten im Scheitern es ganz spezifisch nur
428 am Stadttheater gibt? Also bspw. im Hinblick auf die Arbeit mit diversen Gruppen und
429 Menschen mit sehr unterschiedlichen Backgrounds?

430 **B3:** Ich glaube, auch da gibt es, so wie in künstlerischen Prozessen, die so vielschichtig
431 sind, halt auch Arbeitsprozesse, die so verschiedene Momente haben. Also wenn ich jetzt
432 die Repertoireproduktionen des Hauses mir angucke, dann habe ich das Gefühl, da ist
433 schon enormer Druck drauf, künstlerisch wertvolles Produkt abzuliefern. Und man merkt
434 es immer so in den Hauptproben, Generalproben, da ist ganz viel Bewertung und die
435 Regisseure/Regisseurinnen gehen unterschiedlich damit um. Wir hatten eine ganz tolle
436 Hausregisseurin, die hatte eine unglaublich selbstbewusste Art, mit diesen auferlegten
437 Gelingen, sich dem zu verweigern. Die hat bis zum Ende eine Prozesshaftigkeit behauptet
438 und hat wirklich dann auch meist den Schluss vom Stück erst zwei Tage vor Premiere mit
439 den Spieler*innen entwickelt. Und da steckt so ein Zutrauen drin. Und sie hat sehr
440 theaterpädagogisch gearbeitet als professionelle Regisseurin, weil ihr die Prozesse
441 immer so wichtig waren und sie sich da nicht hat unter Druck setzen lassen, zu früh aufs
442 Produkt zu gehen. Und meistens hat sich das total eingelöst, dass das Produkt dadurch
443 oder mit dem trotzdem richtig großartig wurde. Und manchmal gab es aber auch Outputs,
444 wo das so geil an sich abprallen lassen widersetzt hat, weil ihr das wirklich ein Erforschen
445 ist und sich das im Produkt nicht immer einlöst. Und es einfach auch als ganz klares
446 Selbstverständnis formuliert hat. Vieles, was mit Gelingen und Scheitern einhergeht, heißt
447 je mehr man auch monetär investiert, desto größer der Druck. Also das heißt, auf unseren
448 Arbeitskontexten ist eigentlich nicht so viel Druck, da steckt nicht so viel Kohle hinter,
449 muss auch keine Kohle einspielen. Also wenn jetzt die Jugendclub-Produktion, die nur
450 dreimal läuft, im Studio nicht ausverkauft ist, ja, das ist so ein inneres Gefühl von Ziel nicht
451 erreicht, aber das Haus hat damit kein Problem. Ja, das heißt, je mehr Geld drinsteckt
452 und je mehr Menschen zugearbeitet haben, desto größer ist auch so ein Druck und in
453 puncto Positionierung, Verortung. Ich habe halt nicht so genaue Einblicke, wie
454 Dramaturgie mit Künstler*innen arbeitet, aber ich würde mal sagen, die Theaterpädagogik
455 weiß, wenn ich mit jungen Menschen und nicht Profis arbeite, ist es an mir, Prozesse gut
456 zu strukturieren und vorzubereiten und offen und flexibel zu sein. So ist es hier auch am
457 Haus, wenn ich weiß, ich habe so eine Diversität in der Positionierung, Sprachen,

458 künstlerischen Haltungen, dann antizipiere ich das und gehe schon viel offener und auch
459 viel perspektivischer in Aushandlungsprozesse, weil ich schon weiß, es begegnet mir.
460 Wenn du an Häusern bist, die eher sehr homogen aufgestellt sind, dann geht man davon
461 aus, wir wissen ja, wovon wir reden und wir sind ja alle auf gleichem Level und es ist
462 faktisch nicht so. Das heißt, da werden Dinge viel länger gedeckelt, die hier viel offensiver
463 von Anfang an mitgedacht oder thematisiert werden, z. B. Sprache als ein
464 Verständigungsmedium. Also wenn du mehrsprachige Teams hast, das ist
465 herausfordernd.

466 **I1:** Kannst du das Scheitern am Stadttheater von der Arbeit in Schulkontexten abgrenzen?
467 Gibt es spezielle Merkmale, wo sich das Scheitern unterscheidet?

468 **B3:** Also da kann ich jetzt die Produktionen, die im Rahmen von *TuSch* entstehen, so als
469 ein Vergleichsmoment nehmen und gegensetzen gegen so eine Jugendclub Produktion,
470 weil das auf ein ähnliches Produkt hinausläuft, aber die Prozesse und Wege ja in anderen
471 Institutionen stattfinden. Ich glaube, so nach meinen Erfahrungen, dass in Schule du in
472 den künstlerischen Prozessen und im Fach Theater noch mehr sicherstellen musst, dass
473 die beteiligten Jugendlichen ihren Platz finden und ihren Weg gehen können. Weil du als
474 Leitung oder dann eben die Lehrkräfte den Auftrag haben, alle gleichermaßen zu
475 beschulen. Also, zu beschulen, zu benoten, in Unterrichtskontexten. Das ist keine
476 freiwillige Veranstaltung, sondern eine Pflichtveranstaltung. Dann andere
477 Wirkmechanismen und man versucht, dagegen anzuarbeiten und trotzdem so frei wie
478 möglich zu interagieren und auch andere Kriterien oben anzustellen. Ja, es schwingt aber
479 immer mit Bewertungen, was ich schwierig finde in Schulkontexten. Also so wie du am
480 Stadttheater räumliche Einschränkungen hast, sind die im Vergleich zur Schule aber
481 richtiger Luxus. Also in schulischen Kontexten hast du eine zeitliche Taktung, die dir
482 vorgegeben ist und die eigentlich auch nicht angemessen eines theatralen
483 Probenprozesses ist. Wenn ich Projekte an einem Stadttheater mache, setze ich mir
484 selber meine zeitliche Rahmung. Da spielen Komponenten mit rein, dass ich antizipiere,
485 haben Jugendliche so viel Zeit an einem Donnerstagnachmittag? Aber trotzdem kann ich
486 sagen, wir nehmen uns die drei Stunden und nicht wie im Unterrichtskontext. Ich habe
487 eine Doppelstunde, 90 Minuten. Mehr geht nicht. Und auch darin zu überziehen, geht
488 nicht. Also zeitliche Taktung könnte man ja sagen, schafft Struktur, aber für Theater hilft

489 mir das gar nicht, sondern es ist ein ganz großer Widerstand und erzeugt auch Scheitern,
490 weil sich manche Dinge vielleicht in Prozessen entwickeln. Und dann gibt es ein Klingeln,
491 dann ist es zu Ende, dann gibt es einen Abbruch und dann ist es ein Gefühl von, wir sind
492 zeitlich unterbrochen und dadurch lösen sich halt auch die Wünsche, die Ansprüche, die
493 Ziele, die ich an den Prozess habe, gar nicht. Also, das erzeugt Scheitern. Und halt so
494 antizipierte innerliche Haltungen von Schüler*innen. Also man sagt ja so klassisch, man
495 wählt Darstellendes Spiel, wenn man irgendwie ein easy peasy Fach will und keinen Bock
496 oder kein Talent für Musik und Kunst hat. Das heißt mit welcher Haltung gehen
497 Teilnehmende in den Unterricht? Und ist das dem Prozess Theater zuträglich? Gelingt mir
498 das? Das wäre halt auch ein Ziel, wenn ich an Schulen arbeite. Sie ein Stück weit zu
499 öffnen, das Theater prozesshaft ist und nur funktioniert, wenn sie auch willentlich dabei
500 sind. Das wäre dann für mich auch ein Scheitern, wenn sie bei Ihrer Haltung bleiben, Von
501 ich mache hier 0815 und liefere klassischen Unterricht ab, weil das ist aber auch die
502 Schulstruktur, die mir das aufzwingt als Theaterpädagogin, weil wir haben z. B. auch ein
503 tolles Projekt gemacht und wir wussten, das ist ein Projekt und sie werden mehr Zeit
504 investieren müssen. Es gibt Wochenendproben, aber sie kommen auch auf die Bühne
505 des Theaters, sie kommen ins *TuSch* Festival und das war ein Wahlpflichtkurs, Klasse
506 zehn und wir haben, bevor die Wahlpflichtzuteilungen stattfanden, gesagt, dieser eine
507 Kurs, wenn ihr euch dafür committet, dann seid ihr Teil des Projektes. Und das heißt, wenn
508 ihr das nicht möchtet, dann wählt halt ab und dann seid ihr in dem anderen Kurs. Es gibt
509 zwei parallele Schienen. 0815, ich bin hier im Unterricht und ich mache Theater unter
510 Bedingungen des Theaters, wie sie auch in Theaterkontexten erst ihre Wirksamkeit
511 entfalten. Und da war strukturell vorgebeugt, dass wir scheitern, weil es eine Transparenz
512 darüber gab, was es braucht als Gelingenskriterien, um überhaupt erstmal anzufangen.
513 Da gibt es immer noch genügend Stellen, aber das hat uns entlastet vor später
514 eintreffenden Problemen oder auch wirklich Begrenzungen, die dann nicht mehr
515 aufzulösen sind.

516 **I1:** Sind diese Momente des Scheiterns durch einen speziellen Ablauf und
517 wiederkehrende Merkmale geprägt?

518 **B3:** Oh, so genau habe ich das noch nie untersucht. Das ist total spannend. Wäre dann
519 interessant zu hören, was du rausfindest. Ich glaube, was ganz wichtig ist, ist erstmal mit

520 einer großen Risikobereitschaft in die Sache zu gehen. Also wenn ich schon antizipiere,
521 es könnte scheitern, es ist wackelig, dann bereite ich auch den Weg dafür, dass es zutrifft.
522 Also erstmal behaupten und vom Besten ausgehen. Das finde ich die
523 Grundvoraussetzung. Ich glaube, ich muss da irgendwie konkret andocken. Also welches
524 Scheitern? In welchem Moment?

525 **I1:** Also, wenn ich jetzt z. B. an Probenprozesse denke, frage ich mich, ob es vielleicht
526 Anzeichen oder Merkmale gibt, an denen du festmachst, da ist gerade ein kritischer
527 Moment?

528 **B3:** Also in puncto Teilnehmer*innenbindung. Also kommt man ans Ziel, zu einer
529 gemeinsamen, wie auch immer gearteten Präsentation. Wie kündigt sich Scheitern an?
530 Also Scheitern wäre, dass wir nicht mehr arbeitsfähig sind und zusammen auf der Bühne
531 stehen, am Ende, was zu sehen ist. Also das wäre jetzt mein Ziel. Und was sind die
532 Schritte dahin? Und wo ist das in Gefahr? Ja, also, wo ist das wackelig? Also Scheitern
533 im Sinne von wir landen nicht bei einer gemeinsamen Bühnenaufführung, mit der alle fein
534 sind. Auch da gibt es ja so verschiedene Aspekte. Wenn ich jetzt den Gruppenprozess
535 nehme, der ist, glaube ich, so am einfachsten auszumachen, weil ich kann es natürlich
536 auch aus einer künstlerischen Sicht betrachten. Aber nehmen wir mal den
537 Gruppenprozess. Wo es bröckelt, ist überhaupt erstmal großes Thema, ist physische
538 Präsenz. Also sind die Menschen anwesend. Und je weniger Kontinuität, weil es ist ja
539 immer Arbeit mit Gruppen, je weniger Kontinuität in der Teilnahme von Probe zu Probe es
540 gibt, desto schwieriger wird es, bestimmte Erfahrungen von der einen Probe in die nächste
541 zu ziehen, desto schwieriger wird es, die Leute wieder einzubinden, die nicht da waren
542 und desto schwieriger ist, mein eigenes Energielevel zu halten, weil das natürlich Frust
543 erzeugt. Und das Schwierige ist, wenn ich finde, so einen Moment, wo es Irritation oder
544 Scheitern impliziert ist, wenn ich selber frustriert bin und diesen Frust an Teilnehmerinnen
545 auslasse. (...) Und nicht mehr gut relativieren kann, was ist gerade für den Prozess
546 zuträglich und angemessen und wo ich mir gerade Luft machen muss, weil ich überfordert
547 bin? Weil das von den Teilnehmenden auf Unverständnis stößt und was mein Vertrauen
548 missbraucht oder mein Vertrauen, was wir aufgebaut haben, in Frage stellt. Wenn Sie sich
549 ungerecht behandelt fühlen von mir, bröckelt das Vertrauen. Und da gibt es dann wieder
550 so ein Ping Pong Spiel, wenn ich sage ich bin frustriert und habe gerade keinen Bock,

551 weil dann kommt natürlich auch »Ah, du als Leitung bist nicht mehr fluffig locker amüsiert,
552 mit uns zu arbeiten, das irritiert uns oder es schränkt uns ein oder es gibt uns nicht mehr
553 den Halt oder du bist der Motor, der jetzt wegfällt.« Das heißt, da gibt es ganz großen
554 Bedarf für so Kommunikationsprozesse, um sich wieder gegenseitig zu vergewissern und
555 um auch transparent zu machen, wo so Frustrmomente sind, wo Erwartungen. Ich glaube,
556 also ein Garant für Scheitern ist, wenn es unausgesprochene Erwartungen gibt. Bei mir
557 an die Gruppe oder bei einzelnen Teilnehmer*innen an den Prozess oder an das Projekt.
558 Und dieses Intransparent, dieses nicht Geteilte heißt, es ist innerlich, brodelt und arbeitet
559 so in sich weiter und trägt Auswüchse, die dann irgendwo so aufploppen und dann nicht
560 eingeordnet werden können. Also ich glaube, so Ankündigungszeichen von Scheitern
561 sind, wenn nicht mehr eine Sichtbarkeit dafür da ist, was eigentlich so gerade
562 Befindlichkeiten sind oder was wo herkommt. Und dann gibt es halt so faktische Momente,
563 dass Menschen viel krank sind, dass Leute aussteigen aus privaten Gründen. Wenn
564 Konzepte, die gebaut sind, oder Menschen fehlen, gelingt es mir, das umzubauen, so
565 dass die anderen sich trotzdem noch gehalten fühlen. Das ist auch noch so ein
566 Wackelmoment. Und in der finalen Phase dann auch das künstlerische Vertrauen in dich
567 als Theaterpädagogin, die dann eine klare Regie und auch Leitungsfunktion übernimmt.
568 Erkennen die Jugendlichen an, dass du sortierst, auch vorgibst oder Entscheidungen für
569 und mit ihnen triffst? Und wenn da ein Misstrauen da ist und in deinen Blick, in deine
570 künstlerische Expertise, dann wird es auch sehr wackelig. Seltenst sind es so äußere
571 Störfälle wie das Kostüm ist nicht da, also so hard facts. Die sind blöd. Dafür muss man
572 Lösungen finden. Aber die stellen nicht das System infrage. Das System wird durch
573 soziale Interaktion oder fehlende Interaktionen in Frage gestellt. Solange alle fein
574 miteinander sind, findet man zusammen Lösungen, Irritationen und Störungen
575 aufzufangen. Gescheitert ist dann meist so ein kollektiver Prozess, wenn keine
576 Verständigung mehr möglich ist.

577 **I1:** Wenn man Produktionsprozesse betrachtet, wann kommt es zu Momenten des
578 Scheiterns?

579 **B3:** Hm, naja, wenn Leute in den anfänglichen Phasen oder Entwicklungsphasen
580 aussteigen, empfinde ich das schon auch als Scheitern, weil mir der Mensch dann fehlt.
581 Oder manchmal habe ich das Gefühl, ich denke vielleicht für die Gruppe, aber für diese

582 einzelnen Personen hat sich das jetzt gerade nicht eingelöst. Also in der individuellen
583 Interaktion bin ich jetzt gescheitert. Aber trotzdem kann man für die Gruppe in den
584 Anfangsphasen diese Prozesse immer noch auffangen, weil nicht das ganze Projekt in
585 Frage steht. Aber ich gehe ja trotzdem Einzelbeziehungen ein, auch zu den einzelnen
586 Teilnehmer*innen und empfinde es dann doch als Scheitern, wenn sich eine Person
587 rauslöst, aus welchen Gründen auch immer. Und natürlich ist das wirklich in dieser
588 Umschaltphase von wir improvisieren, wir entwickeln, hin zur Produktionsphase, jetzt
589 bauen wir eine Inszenierung zusammen. Und wenn das für die Teilnehmer*innen noch
590 nicht sichtbar ist und für einen selbst auch nicht, wo genau es hin geht. Und wenn das
591 Vertrauen an deren Stelle nicht da ist, es wird gut, dann wird vieles in Frage gestellt, was
592 einen super verunsichert und was ganz wackelig macht, wenn man schon viel weiter
593 fortgeschritten ist und eigentlich das Stück durchgekaut hat. Also, wir sind jetzt gerade an
594 dem Punkt mit dem Jugendclub. Die haben jetzt einen Ablauf, die bauen die einzelnen
595 Szenen durch. Da kannst du schon sagen, das ist vielleicht nicht geil, der Übergang nicht,
596 aber das Gerüst ist klar. Und wenn du dann jetzt in eine technische Einrichtung oder so
597 gehst, da steigst du nicht mehr aus, weil du so gehalten bist durch die Rahmung. Aber in
598 dem Moment von Improvisieren, Material sammeln, sich auf den Weg machen, hin zu wie
599 überführen das jetzt in eine ästhetische Form und verdichten? Da kann es halt noch mal
600 sehr wackelig werden, weil es verschiedene ästhetische Vorstellungen gibt, weil man
601 merkt uns fehlt noch recht viel, oder weil man mit vielen Sachen als teilnehmende Person
602 nicht einverstanden ist, oder weil dieser Umschaltprozess von Moderieren zu Führen nicht
603 transparent gemacht wird. Also von Theaterleitung gegenüber den Spieler*innen oder den
604 Spieler*innen nicht klar ist. In dieser neuen Arbeitsphase sind andere Anforderungen an
605 sie gestellt. Es kommen mehr Zeit, mehr Energie, mehr Verantwortung, weil jetzt entsteht
606 auch ein Zeitdruck und ein Moment von Verdichtung und Aufführung.

607 **I1:** Und wie entwickeln sich diese Momente des Scheiterns dann weiter bzw. aus der Krise
608 wieder heraus?

609 **B3:** Hm, ich glaube, wenn man für ein paar Krisen gegen Widerstände hinweg Lösungen
610 gefunden hat, dann gibt es so eine Art Praxis, die dann adaptiert und angewendet wird,
611 auch auf andere Baustellen. Das heißt, wenn man einmal nachvollzogen hat, wie geht es
612 eigentlich? Wie kommen wir wohin? Wie sind wir aus dem Tal wieder aufgestiegen für

613 diese einzelne Szene oder für das Lied, den Text, Moment, die Bühne? Man überträgt es
614 auf andere, dann hat man den Glauben daran. Hat aber auch sehr viel damit zu tun, ob
615 Teilnehmende diese Theaterprozesse, diese Stückentwicklung zum ersten Mal
616 durchlaufen oder kennen sie diese Prozesse? Also haben die Kenntnis darüber, dass es
617 Phasen gibt, die ähnlich ablaufen und was es wann braucht. Dann kann es situativ
618 trotzdem kriseln oder man kann sich unwohl fühlen mit dem, was jetzt künstlerisch,
619 inhaltlich, zwischenmenschlich am Start ist, aber sie sind tendenziell entspannter, weil sie
620 wissen, es gehört dazu, oder wissen, was noch kommt. Weil die Unkenntnis von ich weiß
621 nicht, was die nächsten Schritte sind und denke, da kommen wir nie hin, erzeugt sehr viel
622 Stress und Druck und da spielt auch wieder Kommunikation so eine superwichtige Rolle.
623 Transparent zu machen, wo wir gerade stecken, dass es gerade vielleicht keine Lösung
624 gibt, dass die aber kommen wird, und dass man das und das dafür tun muss, ohne dass
625 ich weiß schon, wo genau wir landen.

626 **I1:** Hast du spezielle theaterpädagogische Werkzeuge, auf die du in solchen Momenten
627 zurückgreifst?

628 **B3:** In der Phase von Improvisieren, Sammeln, Entwickeln, hin zum Verdichten, Form
629 finden, Inszenierung finde ich, dass Vieles in meinem Kopf vielleicht da schon vorsortiert
630 ist, manchmal auch in einem Computer. Aber ich arbeite total mit so Zettelchen, wo
631 Schlagworte draufstehen, um zu clustern und um zum einen meine vorgedachten
632 Strukturen in den Raum zu bringen, dass die sichtbar sind, und z. B. eine Szenenabfolge
633 vorzustellen oder ein Phasenmodell oder eine Timeline. Und das wirklich zu visualisieren
634 auf runtergebrochene, sichtbare Art und Weise. Und in diesem Clustern und mit diesen
635 Zettelchen signalisiere ich auch da ist Luft, da ist eure Idee, oder ich weiß, hier ist eine
636 Lücke, aber ich weiß schon, da ist die Lücke, die werden wir füllen. Also ich gebe
637 Vertrauen, dass ich weiß, dass die Lücke da okay ist. Und sage, die werden wir füllen.
638 Oder sage, wir sind in der Verantwortung und mache transparent, da brauche ich euch.
639 Also ich glaube, eine Sichtbarkeit dafür zu schaffen. Erstens was ist da, was ist wichtig
640 und auch was kommt von mir? Was brauche ich von euch oder wo müssen wir zusammen
641 noch dran arbeiten? Aber diesen Prozess schon einmal nach außen zu transportieren,
642 raus aus meinem Kopf und nicht nur über Sprache. Und wenn man dann an den einzelnen
643 Szenen künstlerisch arbeitet, da bin ich gerade nicht mehr super drin, also weil ich diese

644 Rolle gerade nicht ausfülle, aber mit den Kollegen, mit denen ich zusammenarbeite, die
645 gehen halt schwanger mit so einer Produktion. Das ist auch der Grund, warum ich das
646 nicht mache, weil du lebst darin. Und selbst wenn du einmal wöchentlich oder dann alle
647 drei Tage Proben hast, bauen sich diese künstlerischen Bilder in deinem Kopf zusammen,
648 in deiner Freizeit, wenn du in der Badewanne sitzt, wenn du einkaufen gehst. Das sind
649 halt so Sachen, die nicht zeitlich steuerbar sind, auf Arbeitszeit, Freizeit. Das heißt, dazu
650 muss man sich bereit fühlen, committen und das ist ein kreativer Prozess, der in einem
651 drinsteckt und der dann wiederum von Probe zu Probe geteilt wird oder angereichert und
652 so, aber es landet alles in dir und du gehst damit um.

653 **I1:** Um noch mal auf die Ebene vom Stadttheater zurückzukommen. Welchen Rahmen
654 gibt dir das Theater im Umgang mit Momenten des Scheiterns?

655 **B3:** Ja, gar keinen. Also weil ich in diesen Prozessen keine Unterstützung erfahre, ja
656 sowieso nicht in meiner Arbeit. Und ich habe das Gefühl, dass wir als Vermittler*in damit
657 viel größere Expert*innen sind als andere am Staatstheater Beschäftigte. Gerade
658 Sichtbarmachung. Also ich arbeite mit Jugendlichen, aber wie ich mit Jugendlichen
659 arbeite, das sind ja nicht nur Jugendliche, weil sie am Lernen und am Wachsen, sich
660 entwickeln sind, sondern es sind Menschen. Und so müsste man eigentlich mit allen
661 Menschen in professionellen Produktionen mit den Schauspieler*innen genauso arbeiten.
662 Und es ist aber etabliert, dass es da anderer Strukturen bedarf. Und deshalb sage ich,
663 dass die eine Hausregisseurin so krass coole theaterpädagogisch gearbeitet hat. Und sie
664 hat es ja nicht mit Laien gemacht, aber immer mit Profis. Und trotzdem gestaltet sie
665 Prozesse auf unsere Art und das ist aber nicht üblich. Und ich merke halt, was es auf
666 jeden Fall bräuchte, wäre so was wie Moderation, Supervision, künstlerische
667 Unterstützung. Also einfach auch, dass Gewerke meinen künstlerischen Prozess, der sich
668 in mir vollendet, also vollzieht, durch ein Kostüm, Assistenz, Bühnenassistenz, also wie
669 auch immer, eine Dramaturgie angereichert wird. Also, dass ich nicht allein bin nur mit
670 dem künstlerischen Gedanken, sondern den mit jemandem zusammen vollziehen kann.
671 Und in den Prozessen mit den Jugendlichen, da ist halt manchmal auch so Moderation,
672 Supervision sinnig, gerade wenn sich Dinge so festgefahren haben. Oder ich ja auch in
673 der Verantwortung bin, zu moderieren, aber ich bin ja Teil des Konstrukts und auch
674 manchmal der Probleme. Und da bräuchte es ein Außen, was uns coachen würde. So

675 auch mit Unbeteiligten, auf pädagogischer Ebene, auf künstlerischer Ebene natürlich und
676 in den Fachdisziplinen. Und die Hilfe holen wir uns aber in den vermittelnden Workshops
677 zu den Themen. Wenn ich da nicht fit bin und ich das gar nicht leisten kann, weil es immer
678 wieder neue inhaltliche Komponenten gibt, dann kooperiert man halt mit Expert*innen in
679 Teams. Dann brauchst du Geld, weil du musst dann die Kolleg*innen, die in der politischen
680 Bildungsarbeit spezielle Profile haben, die super wertvoll sind, die musst du dir einkaufen,
681 weil du kannst sie nicht einfach so anzapfen - ihr Wissen anzapfen. Du musst es bezahlen.
682 Das ist Kompetenz. Und das ist nur bedingt vorhanden. Und wenn, muss ich mich selber
683 ums Geld kümmern. Also das ist was, was nicht mitgedacht wird. Aber in professionellen
684 Produktionen wird es mitgedacht, aber auch nur dann, wenn die künstlerische Leitung es
685 fordert. Z. B. diese Hausregisseurin hat immer mit Rechercheteams gearbeitet, hat sich
686 Expert*innen eingeladen, die haben auch Honorare gekriegt in den Probenprozessen.
687 Also, es ist möglich, aber es ist nicht vorgesehen für die Arbeit mit jungen Menschen, weil
688 das ja nicht das primäre Ziel eines Stadt- und Staatstheaters ist, zumal wenn es keine
689 junge Sparte hat. Dann ist der künstlerische Bildungsauftrag ein bisschen ein Abwurf. Also
690 fällt halt ab in dem Prozess. Kann man mal so irgendwie so einsammeln, aber es ist nicht
691 ein erklärter Auftrag, in dem ich was investiere und stetig entwickle. Aber es ist nicht das
692 erklärte Ziel eines Stadttheaters, diesen Bereich auch zu entwickeln und zu fördern, zu
693 fordern.

694 **I1:** Kannst du einen ganz konkreten Moment beschreiben, der deine Haltung in Bezug auf
695 das Scheitern in deiner Arbeit geprägt hat?

696 **B3:** Ich habe am Anfang schon gesagt, dass ich in der Persönlichkeitsstruktur eher so
697 drauf bin, alles zu unternehmen, um Scheitern zu verhindern, also mir so ein Phasenraum
698 zu bauen. [REDACTED]

699 [REDACTED]

700 [REDACTED]

701 [REDACTED]

702 [REDACTED]

703 [REDACTED] Ich kann jetzt nur so einen beobachteten
704 Moment schildern, wo ich das Gefühl hatte, man möchte ganz viel Vertrauen und
705 Wertschätzung senden. Aus einem Überforderungsmoment gibt es so eine Form von

706 Explosion. Und man zeigt auch so tiefe und abgründige Seiten von sich, die man immer
707 so trainiert ist, rauszuhalten aus diesen Prozessen, also sich als Mensch in seiner
708 Überforderung zu zeigen. Und das erschreckt das Gegenüber und ich habe dann so im
709 Beobachten, als ich Teil davon war, gedacht: »Oh Scheiße, das hätte jetzt mal nicht so
710 stattfinden dürfen.« Ich habe gesagt: »Nee, wir sind menschlich.« Und gerade diese
711 Prozesse, in denen wir arbeiten, es ist ein so hohes Anforderungsmaß. Und dann habe
712 ich gedacht ja, okay, also man kann es nicht immer halten und fand dann total schön und
713 wertvoll, dass die Person, sie konnte in dem Moment nicht anders handeln, das Auffangen
714 und es ist alles wieder fein und schön und harmonisch oder so, aber mit dem Abstand
715 einer Woche und dem sich wieder Begegnen, sich einfach die Ruhe nehmen und zu
716 sagen: »Wir gucken da jetzt mal drauf und ich muss mich auch entschuldigen«, weil man
717 ist ja häufig in so einer Führungs- und Leitungsposition, wo man bei allen immer die Fehler
718 sieht und auch sehr schnell geneigt ist, entweder innerlich oder äußerlich zu korrigieren.
719 Zu sagen: »Es tut mir leid, ich habe das nicht gut gemacht, ich habe das nicht gut
720 hingekriegt.« Und dann kannst du natürlich an vielen Stellen sagen, warum, aber darum
721 geht es eigentlich gar nicht. Sondern wirklich diesen Moment zu teilen, von
722 Ausgeliefertsein und ein Schwachsein zu sagen, aber zu sagen: »Es tut mir leid«, weil ich
723 habe ja da etwas hervorgerufen, was sich für andere scheiße anfühlt. Also ich hätte mir
724 natürlich gewünscht, Unterstützung zu haben oder jemand anders, der sagt: »Hey, wie
725 geht es dir?« Aber darum geht es gerade nicht. Ich muss die Verantwortung nehmen,
726 wenn ich in so Prozessen bin in diesem Berufsbild und dann sich zu entschuldigen und
727 sich das zusammen anzugucken, fand ich einen sehr großen Aha-Moment. Also (...)
728 warum neigt man dazu, das zu externalisieren und Gründe zu finden, warum was gerade
729 schiefgegangen ist, warum man gescheitert ist? Und es gibt immer nur das Außen, aber
730 auch zu sagen: »Ich habe das gerade nicht gut hingekriegt.«

731 **I1:** Das ist dann ja auch wie so eine Art Offenlegung als Strategie, oder?

732 **B3:** Ja, also diese Position ist schon ganz schön voraussetzungsstark, für dieses
733 Berufsbild. Genau wie bei Lehrer*innen, Menschen in Leitungspositionen, die
734 Verantwortung für Menschen haben, für Prozesse. Es darf sich nicht häufen, dass jemand
735 sich darüber entschuldigt und rausredet, aber auch sichtbar zu machen. Und ich glaube,
736 das entlastet einen selbst enorm, besser zu arbeiten, weil das staut sich schon auf und

737 das erzeugt Ängste und es erzeugt Druck. Und es ist aber auch eine unglaubliche
738 Entlastung von so einem Gelingensdruck, so ein Perfektionismus Anspruch. Also die
739 Teilnehmer*innen, mit denen man arbeitet, auch zu entlasten. Weil wenn ich das erlebe
740 und auch in der Lage bin, es zu sagen, heißt es, sie dürfen es auch. Aber wenn ich eine
741 andere Stimmung kreierte, dann ist natürlich unausgesprochen immer ein Gelingensdruck
742 da. Ja, und Scheitern hat ja was mit schwach sein zu tun. Ich glaube, es liegt an der
743 Ebene, also an den gesteckten Zielen. An manchen Stellen betrifft das nicht mein
744 Innerstes, meine Persönlichkeitsstruktur, an manchen Stellen schon. Ja, weil ich mich ja
745 auch so rein gebe oder reingeben muss.

746 **I1:** Danke dir, für das Interview.

8 Versicherung zur eigenen Anfertigung

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Scheitern in der Theaterpädagogik

Untersuchungen eines Phänomens in theaterpädagogischen Produktionsprozessen an Stadttheatern anhand einer qualitativen Analyse von Expert*inneninterviews

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt. Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen (insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten), als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Berlin, 24.09.2024

Lea Reißmann

Ort, Datum

Name der Verfasserin

Unterschrift