

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung zum*r Theaterpädagog*in
Jahrgang 2018

Overcome Sexism — Möglichkeiten queer-feministischer Theaterpädagogik im Bezug auf Gender

Wie kann im Bezugsrahmen queer-feministischer Pädagogik das Thema Gender mit theaterpädagogischen Methoden gestaltet werden?

fachtheoretische Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BUT ®

vorgelegt von:

Jeremy Heiß, TP 18
Franz-Knauff-Straße 28
69115 Heidelberg
jeremy.heiss@web.de

Eingereicht am: 26.07.2019 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	S. 1
2 Einführung in queer-feministische Pädagogik	
2.1 Zeitgenössischer Feminismus	S. 3
2.2 Umriss der Queer-Theorie	S. 5
2.3 Queer-feministische Pädagogik	S. 7
3 Das Problem Gender	S. 10
4 Möglichkeiten queer-feministischer Theaterpädagogik im Hinblick auf Gender	
4.1 Ansatzpunkte in der Theaterpädagogik	S. 12
4.2 Haltung als Anleiter*in	S. 14
4.3 (Warmup-)Spiele	S. 16
4.4 Körpersprache, Habitus und Verkörperung	S. 19
4.5 Rollentausch und Perspektivenwechsel	S. 23
4.6 Theater der Unterdrückten	S. 27
5 Beispiel aus der Praxis: Präventionsworkshop <i>GeschlechterRolleMensch</i> des Schultheaterstudios Frankfurt am Main	S. 29
6 Literaturverzeichnis	S. 33
7 Eigenständigkeitserklärung	S. 35

1 Einleitung

„The problem with gender is that it prescribes how we ‚should‘ [Hervorhebung C.N.A.] be rather than recognizing how we are. Imagine how much happier we would be, how much freer to be our true individual selves, if we didn't have the weight of gender expectations.“¹

In diesem Zitat der Feministin und Autorin Chimamanda Ngozi Adichie wird Gender als ein Unterdrückungsmechanismus beschrieben, der den Menschen vorgibt wie sie zu sein haben und der sie an der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit hindert. Diese freie Entfaltung ist ein grundlegendes Menschenrecht, das sowohl im Grundgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland (Art. 2.1),² als auch in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UN (Art. 26.2)³ formuliert ist. Gender und anderen Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen wie Rassismus, Ableism⁴ oder Ageism⁵ sorgen jedoch dafür, dass dieses Recht eingeschränkt wird. Sie wirken in Form von Intersektionalität⁶ nie getrennt voneinander und bedingen sich gegenseitig. Hinsichtlich des Kenntnisinteresses dieser Arbeit wird der Fokus auf die Unterdrückungskategorie Gender gelegt. Während *sex* im Englischen das anatomische Geschlecht bezeichnet, ist mit *gender* das soziale, konstruierte Geschlecht gemeint. Der Begriff beschreibt unter anderem Geschlechterrollen, die eine sehr enge Vorstellung davon transportieren, wie eine Frau* beziehungsweise ein Mann* zu sein hat. Nichts, was ein Mensch tut entrinnt seinem Geschlecht, alles wird stets auf das Geschlecht bezogen.⁷ Ein cis-Mann beispielsweise, der roten Nagellack trägt, ist Bewertungen ausgesetzt wie „mutig“, „unnormal“ oder „schwul.“ Er kann nicht einfach als Mensch roten Nagellack tragen. Die Ungerechtigkeit und Unterdrückung, die mit Gender, neben anderen Diskriminierungsformen, einhergehen, geben Anlass eine queer-feministische Pädagogik zu formulieren, die für dieses Problem sensibilisiert und mögliche Lösungsvorschläge entwickelt. Denn, wie jede andere Wirklichkeit ist auch Geschlecht veränderbar.⁸ In der vorliegenden Arbeit wird die queer-feministische Pädagogik in Kürze vorgestellt. Darauf

¹ Adichie: *We should all be feminists*, S. 34.

² o.A.: *Das Recht auf Freiheit*, in: <https://www.bpb.de> (Bundeszentrale für politische Bildung), Stand: 26.07.2019.

³ o.A.: *Bildung*, in: <https://www.menschenrechtserklaerung.de>, Stand: 26.07.2019.

⁴ Diskriminierung aufgrund körperlicher Einschränkungen.

⁵ Diskriminierung älterer Menschen.

⁶ Intersektionalität berücksichtigt die Wechselbeziehung unterschiedlicher Kategorien und wird meist auf Diskriminierungsformen bezogen. Sie beschreibt die Mehrdimensionalität von Diskriminierungsweisen und erkennt diese als solche an. Dazu gehören unter anderen Sexismus, Rassismus, Ableismus, Ageismus, Adultismus (Diskriminierung von Kindern gegenüber Erwachsenen) oder Diskriminierung aufgrund der Klasse.

Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 155.

⁷ Vgl. Förster: *„Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘*, S. 17.

⁸ Vgl. Neubauer u. Winter: *Dies ‚und‘ Das*, S. 27.

aufbauend wird untersucht, inwieweit sich theaterpädagogische Methoden eignen, um mit dem Thema Gender im Rahmen queer-feministischer Pädagogik zu arbeiten. Des Weiteren wagt diese Arbeit erstmals den Versuch, Möglichkeiten einer queer-feministischen Theaterpädagogik zu formulieren.

Bei der vorliegenden Untersuchung werden zahlreiche komplexe Begriffe wie „Gender“, „Feminismus“ oder „heterosexuelle Matrix“ verwendet. Sie werden dabei nur in dem Umfang erläutert, wie es für das Erkenntnisinteresse der Leitfrage erforderlich ist. Für ausführlichere Ausführungen zu den jeweiligen Begriffen sei auf die jeweilige Fachliteratur der Bereiche Queer-, Gender- und Menstudies, sowie zu Feminismus verwiesen.

Im Rahmen der Fertigstellung dieser Arbeit wurde insbesondere auf Forschungsliteratur zu Queer-Pädagogik und feministischer Mädchen*arbeit zurückgegriffen. Insbesondere der Sammelband *Mädchenarbeit im Wandel*,⁹ herausgegeben von Evelyn Kauffenstein und Brigitte Vollmer, sowie die von Karsten Kenklies, und Maximilian Waldmann publizierte Aufsatzsammlung *Queer Pädagogik*¹⁰ stellten ergiebige Informations- und Inspirationsquellen für diese Arbeit dar. Während ich mich für die Beantwortung der Leitfrage in den Bereichen Feminismus, Queer und queer-feministische Pädagogik, sowie in allgemeiner Theaterpädagogik auf üppige Forschungsliteratur stützen konnte, ist der Bereich queer-feministische Theaterpädagogik noch weitestgehend unerforscht. Die im Hauptteil dieser Arbeit angeführten Möglichkeiten der Umsetzung queer-feministischer Inhalte mit theaterpädagogischen Methoden sind daher zum größten Teil eigenständig erarbeitet worden. Mit dieser Arbeit möchte ich unter anderem Impulse setzen, weitere Überlegungen zu queer-feministischer Theaterpädagogik anzustellen.

Um mögliche Verwendungspotenziale theaterpädagogischer Methoden im Rahmen queer-feministischer Pädagogik auszumachen, gilt es zunächst, die wesentlichen Ansätze und Bestrebungen queer-feministischer Pädagogik herauszuarbeiten. Dafür bedarf es einer Einführung in zeitgenössischen Feminismus und die Queer-Theorie, da beides gemeinsam die theoretische Grundlage der queer-feministischen Pädagogik darstellt. Die Grundzüge der queer-feministischen Pädagogik selbst werden ebenfalls erläutert, um eine Basis zu schaffen, anhand derer sie mit Theaterpädagogik in Relation gebracht werden kann. Damit entsprechend des Schwerpunktes dieser Arbeit eruiert werden kann, wie mittels theaterpädagogischer Methoden das Thema Gender aufgegriffen werden kann, gilt es im nächsten Schritt den Begriff Gender sowie die damit einhergehende Problematik zu skizzieren. Darauf aufbauend werden Theaterpädagogik und queer-feministische Pädagogik in Verbindung zueinander gesetzt, indem dargelegt wird, welche Grundwesenszüge theaterpädagogischer Arbeit sich für die Auseinandersetzung mit Themenschwerpunkten des Queer-Feminismus anbieten. Da queer-feministische Pädagogik, wie jede andere Form der Pädagogik auch, stark personenabhängig ist, stellt sich die Frage nach einer geeigneten

⁹ Kauffenstein, Evelyn u. Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2014.

¹⁰ Kenklies, Karsten u. Waldmann, Maximilian (Hrsg.): *Queer Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017.

Haltung als queer-feministische*r Theaterpädagog*in, die in Kapitel 4.2 untersucht wird. Den Kern dieser Arbeit bilden die konkreten (Übungs-)Vorschläge in den exemplarisch ausgewählten Bereichen (Warmup-)Spiele, Körper- und Rollenarbeit, sowie des Theaters der Unterdrückten nach Augusto Boal als besondere Form der Theaterpädagogik im didaktischen Bezugsrahmen des *Darstellenden Verhaltens*. Diese vier Bereiche sind ausgewählt worden, da sie sich neben anderen denkbaren Methoden besonders eignen für das Erreichen der Lernziele queer-feministischer Pädagogik.

Abschließend wird ein Blick auf die Praxis geworfen. Als Beispiel für präventive Theaterpädagogik im Bezug auf Gender werden prägnante Elemente des Workshops *GeschlechterRolleMensch* des Schultheaterstudios Frankfurt am Main vorgestellt und hinsichtlich der bis dahin erlangten Erkenntnisse dieser Arbeit analysiert und eingeordnet. In Form eines Ausblicks werden Impulse für weitere Forschung und Praxis angeführt, die die vorliegende Untersuchung abrunden.

2 Einführung in queer-feministische Pädagogik

2.1 Zeitgenössischer Feminismus

Im Alltagsverständnis löst der Begriff „Feminismus“ vielerorts negative Reaktionen aus.¹¹ Doch haben die weit verbreiteten Stereotype über diese Bewegung in der Regel nichts oder nur im entfernten Sinne etwas mit dem zu tun, was Feminismus eigentlich ausmacht. Feministische Ansätze verfolgen seit den 1970er Jahren die Analyse und Kritik asymmetrischer Geschlechterverhältnisse.¹² Diese äußern sich unter anderem im Patriarchat, also in der offensichtlichen oder versteckten hegemonialen Stellung von Männern* und Männlichkeiten und der damit einhergehenden Unterdrückung von Frauen* und Weiblichkeiten. Die Forschung an diesen Geschlechterverhältnissen sowie die Kritik daran, stellt einen Überschneidungspunkt feministischer Bestrebungen und der Ende der 1960er Jahre aufkommenden Männer*forschung dar. Diese hat sich ebenfalls zum Ziel gemacht, die Machtstrukturen der männlichen* Hegemonie zu entlarven und neben patriarchalen Männlichkeitsvorstellungen alternative Männlichkeiten zu eruieren.¹³

In den 1990er Jahren überschneidet sich die feministische Bewegung zunehmend mit anderen antifundamentalistischen Bewegungen, darunter beispielsweise der Postkolonialismus.¹⁴ Die aus diesen Überschneidungen resultierenden Richtungen werden unter dem Begriff Postfeminismus zusammengefasst. Die Vorsilbe "Post" steht in diesem Sinne „für

¹¹ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 154.

¹² Vgl. Schößler: *Einführung in die Gender Studies*, S. 9.

¹³ Vgl. Krämer: *Lernen über Geschlecht*, S. 77.

¹⁴ Vgl. Gill: *Die Widersprüche verstehen. (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus*, in: www.bpb.de, Stand: 14.07.2019.

Veränderung und Wandel und zudem für eine kritische Auseinandersetzung mit früheren oder anderen Formen des Feminismus.“¹⁵

Seit den 1970er Jahren ist Feminismus zu einer pluralen Bewegung geworden, deren einzelne Richtungen zum Teil sogar im Diskurs zueinander stehen, sodass nicht die Rede von *dem* Feminismus sein kann.¹⁶ Dennoch wird an dieser Stelle versucht einige allgemeine und grundsätzliche Inhalte und Bestrebungen des zeitgenössischen Feminismus' herauszuarbeiten, die im Hinblick auf die Entstehung queer-feministischer Pädagogik relevant sind.

Feminismus beschreibt eine Bewegung, die eine diskriminierungskritische, postkoloniale und intersektionale Perspektive einnimmt und die Komplexe Geschlecht, Sexualität und Macht kritisch analysiert und hinterfragt.¹⁷ Untersucht werden dabei auch die den Diskriminierungen zugrundeliegenden Regelsysteme.¹⁸ Da sich diese Themen nicht auf die Lebensrealitäten von Frauen* beschränken, wird Feminismus heutzutage zunehmend zu einer geschlechtsübergreifenden Bewegung. Dies deckt sich mit Adichies Definition eines*r Feminist*in, die lautet, dass ein*e Feminist*in eine Person sei, die an die soziale, politische und wirtschaftliche Gleichheit der Geschlechter glaubt.¹⁹ Ziel zahlreicher feministischer Richtungen ist es, eine anders vergeschlechtlichte Gesellschaft zu formen. In dieser sollen alle Menschen ihre Potenziale unabhängig von vergeschlechtlichten Kategorien, Diskriminierungen und sexistischen Erwartungen erfahren und entfalten können. Entsprechend des Schwerpunktes dieser Arbeit wird der Fokus im Folgenden auf Gender als einer der zentralen Aspekte feministischer Bewegungen gelegt.

Im Zuge feministischer Bewegungen kam in den 1980er Jahren das Bestreben auf die Ziele und Methoden des Feminismus in den Bereich Pädagogik zu integrieren. Zunächst beschränkte sich dies auf feministische Mädchen*arbeit beispielsweise in Mädchen*treffs. Diese nahm in homosozialen Räumen die Lebensrealitäten und -erfahrungen der Mädchen* zum Ausgangspunkt, um eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht zu vermitteln, alternative Weiblichkeiten zu eruieren, die patriarchalen Verhältnisse zu analysieren, sowie einen selbstbewussten Umgang mit den Anforderungen und Widersprüchen an das Frausein* zu fördern.²⁰

Anfang der 1990er kam in Form antisexistischer Jungen*arbeit und Männer*bildung das Pendant zu feministischer Mädchen*arbeit auf.²¹ Ziele dieser pädagogischen Arbeit sind es „problematische bzw. einschränkende als auch privilegierende Bereiche männlicher*

¹⁵ Gill: *Die Widersprüche verstehen. (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus*, in: www.bpb.de, Stand: 14.07.2019.

¹⁶ Vgl. Prengel: *Pädagogik der Vielfalt*, S. 137.

¹⁷ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 145.

¹⁸ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit*, S. 130.

¹⁹ Vgl. Adichie: *We should all be feminists*, S. 47.

²⁰ Vgl. Kauffenstein: *Feministische Mädchenarbeit als Bewegung (weiter-)denken*, S. 15.

²¹ Vgl. Krämer: *Lernen über Geschlecht*, S. 75.

Identitäten zu reflektieren und die Gleichsetzung der männlichen mit der allgemeinmenschlichen Norm zu hinterfragen.“²² Sowohl die Mädchen*-, als auch die Jungen*arbeit fand weitestgehend in geschlechtshomogenen Räumen und nur in seltenen Fällen in Form von Koedukation, also in geschlechtergemischten Gruppen, statt. Dies spiegelt sich auch in der Forschungsliteratur wider, die entweder feministische Mädchen*arbeit oder gendersensible und kritische Jungen*arbeit bespricht.²³ Im Zuge der im weiteren Verlauf dieser Arbeit genauer zu erläuternden Queer-Theorie, geriet die Trennung nach anatomischem Geschlecht in Mädchen*- und Jungen*arbeit zunehmend in die Kritik. Durch das Erschaffen von geschlechtshomogenen Räumen fände eine Reproduktion und Dramatisierung der geschlechtlichen Differenzierung statt, ebenso eine Fixierung auf die Andersartigkeit von Mädchen* und Jungen*.²⁴ Häufig wird das Argument angeführt, dass Mädchen*/Frauen* beziehungsweise Jungen*/Männer* sich nur in dem *safe space* homosozialer Räume öffnen würden und nur unter diesen Bedingungen beispielsweise über Menstruationsbeschwerden oder Versagensängste beim Geschlechtsverkehr reden würden. Dieser Einwand hat meiner Meinung nach in machen Settings seine Berechtigung, jedoch steht die Trennung nach anatomischem Geschlecht im Widerspruch zu dem feministischen Ansatz, der eine Egalität aller Menschen, unabhängig ihres Geschlechts fordert. Es mag viel Überwindung kosten die Verletzlichkeit und Sorgen mit Menschen des vermeintlich „entgegengesetzten“ Geschlechts zu teilen. Letztlich aber ist es das Ziel des Feminismus eine Egalität der Geschlechter zu erschaffen, in der es kein „entgegengesetztes“ Geschlecht mehr gibt und in der Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht ihre Ängste und Verletzlichkeit miteinander teilen. Dementsprechend wäre meiner Meinung nach der geeignete Rahmen für feministische Pädagogik der der Koedukation.

2.2 Umriss der Queer-Theorie

„Versuche einer Definition von Queer ufern leicht aus, was letztlich mit dem Selbstverständnis der Theorie zu tun hat. Begriffe sollen nicht gefestigt, Methoden und Theorien nicht abgesichert werden, wie es für das wissenschaftliche Denken charakteristisch ist. Vielmehr will Queer verunsichern und verstören (...).“²⁵

Die von Queer beabsichtigte Verunsicherung und Verstörung, die Franziska Förster in dem angeführten Zitat aus ihrem Aufsatz „*Who am I to feel so free?*“ - *Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘* beschreibt, äußert sich in einer Anfechtung von

²² Krämer: *Lernen über Geschlecht*, S. 78.

²³ Als Beispiele seien *Mädchenarbeit im Wandel* (Hrsg.: Kauffenstein, Evelyn u. Vollmer-Schubert) und *Praxis der Jungenarbeit* (Hrsg.: Sturzenhecker, Benedikt u. Winter, Reinhard) genannt.

²⁴ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit*, S. 133.

²⁵ Förster: „*Who am I to feel so free?*“ - *Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘*, S. 10.

Normalisierungen.²⁶ Queer versucht in Frage zu stellen, was als normal gilt.²⁷ Es geht dabei darum, „die impliziten Theorien über die Welt auszubuchstabieren, um sie als ideologisch, naturalisierend, normativ zu kennzeichnen und ihnen die Neutralität zu nehmen.“²⁸ Queer bezeichnet so gesehen keine Wissenschaft für sich, sondern gleicht eher einer Theorie oder ferner einer Haltung, die versucht die Vorannahmen die unserem Denken zugrundeliegen aufzuzeigen.²⁹ Queer wird somit „stets an den Rändern etablierter Wissenschaft gepflegt“.³⁰ Im Bezug auf Sachverhalte, die für gewöhnlich als festgelegt und unbeweglich wahrgenommen werden, setzt Queer den Fokus auf Veränderung, den Fluss und die Performanz derselben.³¹ Diese Grundhaltung nimmt auch im Bezug auf Gender eine tragende Rolle ein.

Queer nimmt, ebenso wie weite Teile des zeitgenössischen Feminismus', eine intersektionale Perspektive auf Dominanzverhältnisse und soziale Identitätszugehörigkeiten ein.³² Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, soziale Herkunft und Körper existieren demnach nie im Singular, sondern interagieren stets im Moment.³³ Auch wenn alle identitären Zugehörigkeiten interdependent zueinander sind, wird mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit der Fokus auf Gender gelegt. Es gilt jedoch zu bedenken, dass diese Kategorien nie ohne die anderen identitären Zugehörigkeiten wirken.

Im Bezug auf *gender* und *sex* beschreibt Queer die Disziplin und den Ansatz mit welchem die scheinbar starren Strukturen von Gender und Sexismus aufgebrochen werden. Kritisiert werden dabei Dualismen und Dichotomien wie das binäre Geschlechtersystem, die Unterscheidung in soziales und anatomisches Geschlecht, die Begehrensstrukturen Homo- und Heterosexualität oder die Einteilung in männlich* und weiblich*.³⁴ Mit derlei Differenzierungen, die auf die Macht der sozialen Normen zurückgehen, schwingen immer Wertungen mit, wie etwa normal/unnormal, natürlich/unnatürlich oder gesund/pathologisch

²⁶ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 11.

²⁷ ²⁷ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 13.

²⁸ Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 19.

²⁹ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 52.

³⁰ Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 25.

³¹ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 25.

³² Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 157.

³³ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 157.

³⁴ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 158.

und werden von Queer kritisiert.³⁵ Insbesondere die Binarität rund um Geschlecht und Sexualität wurde von der Philosophin Judith Butler untersucht und als *heterosexuelle Matrix* bezeichnet. Dieses Modell beschreibt das normierte Schema der Verhältnisse von anatomischem Geschlecht, Geschlechtsidentität, Gender und sexuellem Begehren. Entsprechend dieser starren Matrix, sollte ein Mensch mit weiblichen* Geschlechtsmerkmalen, eine weibliche* Geschlechtsidentität haben, sollte sich weiblich* verhalten und sexuell an Männern* orientiert sein.³⁶ Dieses rigide Schema verschleiert und unterdrückt nicht-normative Lebensweisen. Außerdem wird durch die klare Trennung von männlich* und weiblich* die Differenz dieser Kategorien affirmiert.³⁷ Beides ist hinsichtlich einer freien Entfaltung der Persönlichkeit abzulehnen und zu kritisieren. Hierfür ist es zunächst nötig, die inhärenten Mächte dieser Homogenisierung und Diskriminierung als Konstruktion zu entlarven, wie es in Form der Heteronormativitätskritik als Teilbereich von Queer praktiziert wird.³⁸ Dabei wird versucht, die „Grundlosigkeit und Ursprungslosigkeit des Sexuellen und des Geschlechtlichen“³⁹ aufzuzeigen, um sich von Diskriminierungen, die darauf zurückzuführen sind zu emanzipieren.

2.3 Queer-feministische Pädagogik

Der Ausdruck queer-feministisch wurde im deutschsprachigen Raum von der Philosophin Antke Engel geprägt. Er vereint die Bedeutsamkeit von Queer und feministischer Kritik, die gemeinsam die theoretische Grundlage für eine Kritik an Gender, Heteronormativität und Geschlechterhierarchie im pädagogischen Kontext bilden.⁴⁰ Dieser pädagogische Ansatz steht im Kontext vorurteilssensibler Pädagogik, die eine Reduzierung von Ungleichheitsverhältnissen anstrebt.⁴¹ Queer-feministische Pädagogik ist dabei „der Geschlechterdemokratie verpflichtet und stellt mit ihren verschiedenen Positionen ein Feld des Ringens um die Ausgestaltung dieser Demokratie dar.“⁴² Dieser Prozess des Ringens ist im ersten Schritt ein „Prozess wider normativer Stereotype“.⁴³ Dementsprechend ist es ein zentraler Aspekt queer-feministischer Pädagogik, Normen und Stereotype aufzudecken, beziehungsweise von der Zielgruppe aufdecken zu lassen, um diese ins Bewusstsein zu holen. Bezogen auf Gender will queer-feministische Pädagogik den Menschen Freiräume

³⁵ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 11.

³⁶ Das selbe gilt für Menschen mit männlichen* Geschlechtsmerkmalen.

³⁷ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchenarbeit*, S. 133.

³⁸ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchenarbeit*, S. 132.

³⁹ Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 25.

⁴⁰ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 153.

⁴¹ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 157.

⁴² Prengel: *Pädagogik der Vielfalt*, S. 137.

⁴³ Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 165.

eröffnen, in denen sie ihre eigenen Visionen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen entwickeln können.⁴⁴ Dabei ist darauf zu achten, dass der*die Pädagog*in den Teilnehmenden⁴⁵ keine entmündigende Vorgabe über den richtigen Weg macht, sondern lediglich die Möglichkeit zur Selbsterkenntnis, zum Aufdecken, Hinterfragen, Ausprobieren und zum Erleben anzubietet.⁴⁶ Diese zu erschaffenden Räume stiften einen Moment außerhalb ordnungsbildender Dualismen, außerhalb von Normen und Erwartungen, in welchem die TN neue Erfahrungen machen können.⁴⁷ Räume der (geschlechtlichen) Nonkonformität können auf die TN aber auch irritierend und im extrem Fall sogar verstörend wirken, da sie an der für die Bildung einer Persönlichkeit essentiellen Geschlechtsidentität rütteln.⁴⁸ Sollte das in einer konkreten Situation der Fall sein, so gilt es zu fragen, ob und wie diese Irritation produktiv genutzt werden kann und wie der*die Pädagog*in diesen Prozess unterstützen kann.

Das Bildungsziel queer-feministischer Pädagogik ist die Entfaltung aller im Individuum angelegten Fähigkeiten. Im Bezug auf Gender gehört dazu auch eine erweiterte Gestaltung des Mann*-/Frau*seins, beziehungsweise des Menschseins, sowie ein selbstbewusster Umgang mit Erwartungen und Diskriminierungen, die auf Gender beruhen. Um das zu erreichen, vermittelt queer-feministische Pädagogik eine dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlecht und nimmt „die Wirkmächtigkeit der normalisierenden Anpassung von Körper und Persönlichkeit“ kritisch in den Blick.⁴⁹ Von dieser dekonstruktivistischen Sichtweise auf Geschlecht ausgehend will queer-feministische Pädagogik den TN Erfahrungen alternativer Weiblichkeit/Männlichkeit ermöglichen. Hierzu wird der Mythos Mann*/Frau* entschlüsselt und dessen Auswirkungen auf Individuen, deren Körper und auf die Gesellschaft erkennbar gemacht.⁵⁰ Eine Möglichkeit diese Mythen zu entmystifizieren wäre es, sie realen Lebensweisen gegenüber zu stellen.⁵¹

Die Wirksamkeit queer-feministischer Pädagogik wird in einer Studie der Pädagogin Petra Tinkhauser bestätigt.⁵² Diese zeigt, dass die kritische Hinterfragen von Geschlechter-Stereotypen und Geschlechterbinarität tatsächlich den Vorannahmen der TN entgegenwirkt und „ihnen größerer Entfaltungsraum angeboten werden kann.“⁵³ Aufgrund des geringen

⁴⁴ Vgl. Prengel: *Pädagogik der Vielfalt*, S. 137.

⁴⁵ Im Folgenden mit TN abgekürzt.

⁴⁶ Vgl. Prengel: *Pädagogik der Vielfalt*, S. 137.

⁴⁷ Luna u. Waldmann: *Dilemmata und Potentiale einer queren Pädagogik - ein Diskussionsvorschlag*, S. 235.

⁴⁸ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 162.

⁴⁹ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 152.

⁵⁰ Vgl. Sturzenhecker: *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*, S. 39.

⁵¹ Vgl. Sturzenhecker: *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*, S. 43.

⁵² Tinkhauser, Petra: *Dekonstruktive Pädagogik*, Magisterarbeit Universität Wien, in: www.othes.univie.ac.at, Stand: 20.06.2019.

⁵³ Vgl. u. Zitat: Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit*, S. 141.

Stichprobenumfangs von 40 Hauptschüler*innen ist die Studie nicht repräsentativ, sie ist aber dennoch ein Lichtblick in der Forschung zur Wirksamkeit queer-feministischer Pädagogik und als Anreiz für weitere Forschungen anzusehen.⁵⁴

Der Fokus queer-feministischer Pädagogik liegt auf dem Entlarven der Macht von Selbstverständlichkeiten hinsichtlich Weiblichkeit und Männlichkeit, Klischees, Diskriminierungen und Gewaltverhältnissen. Dieses ermöglicht wiederum, die Bedeutung von Geschlecht in den Blick zu nehmen, die dahinterliegenden Prinzipien aufzudecken und anderen Geschlechtern, Lebensweisen und -wirklichkeiten Raum geben zu können.⁵⁵

Ausgangspunkt für pädagogische Arbeit im queer-feministischen Sinne bilden die Fragen, Interessen, Annahmen und Standpunkte der TN, sowie deren Protest oder Anpassung gegenüber Geschlechterfragen.⁵⁶ Dabei legt queer-feministische Pädagogik besonderen Wert auf Themen, die sonst verschwiegen werden, wie zum Beispiel ob und wie Gender-Stereotype Auswirkungen auf das Sexualverhalten haben.⁵⁷ Sollte dabei bei den TN beispielsweise Wut aufkommen, die aus einer Unzufriedenheit mit den Geschlechterverhältnissen rührt, sollten aus der jeweiligen Situation heraus Möglichkeiten gesucht werden diese Wut kreativ und produktiv zu nutzen.⁵⁸

Grundsätzlich bieten die folgenden fünf Lernschritte einen Leitfaden für Arbeit im Bereich queer-feministischer Pädagogik, die den TN Möglichkeiten selbstermächtigender Handlungsoptionen vermitteln sollen:

Wahrnehmen — Erkennen — Benennen — Akzeptieren — Verändern

Besonders für die Schritte Erkennen und Benennen ist eine bewusste Reflexion unabdingbar. Diese ermöglicht es den TN beispielsweise bezogen auf Gender zu realisieren wie sie aktiv und passiv zu Frauen* oder Männern* konstruiert werden.⁵⁹ Reflexion ist dementsprechend ein wichtiger Bestandteil queer-feministischer Pädagogik, um Sachverhalte kritisch zu hinterfragen.

Wie und mit welchen Methoden diese fünf Lernschritte angewendet werden, hängt von vielen Faktoren ab, darunter das zu behandelnde Thema, die Interessen der TN und die Kompetenzen der*des AL. Dementsprechend gibt queer-feministische Pädagogik wenig Methoden vor. Im Kapitel 4 dieser Arbeit wird eruiert, inwiefern und welche Methoden der Theaterpädagogik für diese fünf Schritte geeignet wären.

⁵⁴ ⁵⁴ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit*, S. 141.

⁵⁵ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 162.

⁵⁶ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 164.

⁵⁷ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 152.

⁵⁸ Vgl. Pohlkamp: *Queerfeministische Mädchen_arbeit als normativitätskritische Pädagogik*, S. 152.

⁵⁹ Vgl. Sturzenhecker: *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*, S. 39.

3 Das Problem Gender

Der Begriff Gender beschreibt das soziale Geschlecht. Dieses wird durch das performative Ergebnis sich wiederholender Handlungen von der Gesellschaft konstruiert. Durch stetige Reproduktion wird diesen performativen Akten eine kulturelle Autorität verliehen.⁶⁰ Aus ihnen werden normative und normalisierende Zuschreibungen und Annahmen abgeleitet, die ebenfalls durch Wiederholung im Laufe der Zeit den Anschein von Natürlichkeit evozieren.⁶¹ Der Kreis schließt sich, wenn diese Annahmen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung werden. Die Jungen*arbeiter Gunter Neubauer und Reinhard Winter formulierten hierzu:

„Die Aneignung von Geschlechtlichkeit geschieht - wie andere soziale Muster - in einem doppelten dynamischen Prozess: zum einen mit starker Eigenmotivation und selbst organisiert; zum anderen durch Einflüsse von außen. Dabei haben Zuschreibungen, symbolische Interaktionen und Etikettierungen eine besondere Bedeutung: Man wird (auch) so, wie man gesehen wird.“⁶²

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: in der Gesellschaft herrscht entsprechend der heterosexuellen Matrix ein Zwang, sich entsprechend des anatomischen Geschlechts, dem diesen zugeordneten Gender und den damit einhergehenden Annahmen zu verhalten. So lernt beispielsweise ein Junge* bereits im Kindesalter, dass Handlungen, die mit dem Geschlechtsideal Mann* konform sind, einen Statusgewinn bedeuten und dass nicht-konforme Handlungen häufig zu abwertend gemeinten Aussagen führen wie „Du Mädchen!“, „Schlappschwanz!“ oder „Der ist so schwul!“. ⁶³ Geschlechtsidentität ist demnach „nicht nur mühsam erworben, sondern stets der Gefahr der Aberkennung ausgesetzt.“⁶⁴ Da Anerkennung ein Grundbedürfnis vieler Menschen ist, wird der Junge* sich höchstwahrscheinlich entsprechend der an ihn gestellten Gendererwartungen verhalten. Dadurch bestätigt er für sich und sein Umfeld die Genderstereotype und es stellt sich der Eindruck von Natürlichkeit ein. Dabei ist das Streben weiblich* oder männlich* sein zu wollen häufig die Imitation eines Original Weiblichen/Männlichen, dass im Grunde gar nicht existiert.⁶⁵ Dieses Original ist allenfalls ein Mythos. Da Geschlechtsidentität folglich ein „phantasmagorisches Ideal“ ist und somit Geschlechternormen nicht exakt nachgeahmt

⁶⁰ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 32.

⁶¹ Vgl. Nordhoff: Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit, S. 131.

⁶² Neubauer u. Winter: Dies ‚und‘ Das, S. 28.

⁶³ Vgl. Krämer: Lernen über Geschlecht, S. 77.

⁶⁴ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 33.

⁶⁵ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 31.

werden können, ist ihre Verfehlung vorprogrammiert.⁶⁶ Dennoch eifert ein Großteil der Gesellschaft eben diesen phantasmagorischen Geschlechtsidealen nach. Diese geben gewaltvoll vor wie man zu sein hat. Das häufig verkrampfthafte Einhalten dieser Gendererwartungen ist dabei mit erheblichen psychischen Kosten verbunden, weil Menschen, um diesen Erwartungen gerecht zu werden wesentliche Anteile des Mensch-Seins abspalten müssen.⁶⁷

Es stellt sich folglich die Frage wie es dazu kommt, dass Menschen dennoch versuchen sich diesen Gendervorgaben zu fügen und sich, trotz dass sie Subjekte sind, sich selbst enteignen und sich zu diesen Normen verhalten als seien sie Objekte.⁶⁸ Eine denkbare Erklärung wäre, dass Geschlechtszugehörigkeit ein zentraler Orientierungspunkt in der Identitätsbildung darstellt.⁶⁹ Darüber hinaus findet ein Mensch in der Regel, wie in dem oben angeführten Beispiel skizziert, Anerkennung, wenn er entsprechend der an ihn gestellten Gendererwartungen handelt. Sich in der heterosexuellen Matrix zu verorten stellt somit die Möglichkeit von Ordnung und Anerkennung dar.⁷⁰ Ist eine genderkonforme Identität erst einmal adaptiert, ist es schwierig diese wieder aufzulockern, da die Menschen die Tendenz haben auf der Natürlichkeit, Selbstgegebenheit und Kohärenz von Identitäten zu beharren.⁷¹ Versucht man trotzdem durch heteronormativitätskritische Pädagogik die heterosexuelle Matrix und Geschlechtsidentitäten aufzulockern, gilt es zu beachten, dass die Infragestellung dieses Fundaments der Identitätsbildung irritierend sein kann. Queer-feministische Pädagogik setzt dementsprechend von Seiten des*der Anleiter*in⁷² ein hohes Maß an Empathie voraus. Ein möglicher Umgestaltungsprozess von Gender kann nur innerhalb von ressourcenabhängigen Möglichkeiten geschehen. Es ist demzufolge die Aufgabe von Pädagog*innen, den TN Ressourcen bereitzustellen, sodass diese konstruktivistische Optionen nutzen können.⁷³

Das Ziel von genderreflektierender Bildung ist die Wahrnehmung und Reflexion von Gender, um mit bereitgestellten Ressourcen die Chance einer Veränderung zu ermöglichen. Seit den 1980er Jahren wird genderreflektierende Bildung in Form von Gender Trainings angeboten. Diese in den 1980er Jahren in Form von Mitarbeiter*innen Fortbildungen durchgeführten

⁶⁶ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 32 f, Zitat S. 31.

⁶⁷ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 33 u. Prengel: *Pädagogik der Vielfalt*, S. 125.

⁶⁸ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 28 u. 52.

⁶⁹ Vgl. Prengel: *Pädagogik der Vielfalt*, S. 126.

⁷⁰ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchenarbeit*, S. 132.

⁷¹ Vgl. Förster: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 11.

⁷² Im Folgenden mit AL abgekürzt.

⁷³ Vgl. Neubauer u. Winter: *Dies ‚und‘ Das*, S. 27 f.

Gender Trainings sollten die Mitarbeitenden für geschlechtsbezogene Diskriminierungen und Bewertungen sensibilisieren.⁷⁴ Als Ziel wurde die sogenannte Genderkompetenz formuliert. Diese beschreibt „die Fähigkeit von Personen bei ihren Aufgaben Gender-Aspekte zu erkennen und gleichstellungs-orientiert zu bearbeiten.“⁷⁵ Genderkompetenz stellt die Voraussetzung für Gender Mainstreaming dar, also die Gleichstellung aller Geschlechter.

Im feministischen und queeren Forschungsfeld, sowie in den Gender Studies gibt es viele unterschiedliche Konzepte und Vorschläge wie Genderkompetenz vermittelt, die Konstruiertheit von Gender entlarvt und Menschen von den damit einhergehenden Einschränkungen befreit werden können. Mein persönlicher Ansatz ist der, dass man Gender(-erwartungen) auflösen kann, indem man Eigenschaften und Tätigkeiten nicht mehr mit „weiblich“ oder „männlich“ etikettiert. Ein Mädchen*, das sich für Mode interessiert, würde somit nicht mehr „typisch weiblich“ handeln, ein Junge*, der sich für Mode interessiert würde keine „weibliche Eigenschaft“ haben. Beide würden sich einfach für Mode interessieren, ohne dass dieses Interesse in irgendeiner Weise auf ihr anatomisches Geschlecht bezogen wird, da die Eigenschaft, sich für Mode zu interessieren keinem Gender mehr zugeordnet wird. Darüber hinaus sollten meiner Meinung nach die zwei Glieder der heterosexuellen Matrix „anatomisches Geschlecht“ und „Gender“ entkoppelt werden, um eine freie Entfaltung der Persönlichkeit zu ermöglichen. Wenn man sich beispielsweise als cis-Frau definiert, sollte das nicht zwangsläufig bedeuten, dass man sich stereotyp weiblich* verhalten muss. Mein Ziel ist es, dass *sex* und *gender*, im Bezug auf das menschliche Verhalten keine große Rolle mehr spielen. Menschen sollen unabhängig von ihrem Geschlecht alle Eigenschaften haben dürfen und ohne dass diese mit einem Geschlecht in Verbindung gebracht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es meiner Meinung nach flächendeckender queer-feministischer Pädagogik.

4 Möglichkeiten queer-feministischer Theaterpädagogik im Hinblick auf Gender

4.1 Ansatzpunkte in der Theaterpädagogik

Arbeitet man mit theaterpädagogischen Mitteln, um im Rahmen queer-feministischer Pädagogik beispielsweise mit dem Thema Gender zu arbeiten, bewegt man sich aus theaterpädagogischer Perspektive im didaktischen Bezugsrahmen des *Darstellenden Verhaltens*. In diesem Fall ist die theaterpädagogische Arbeit prozess- und erkenntnisorientiert. Sie dient hier als „Forschungsfeld für Alltagshandeln“.⁷⁶

Grundsätzlich stellt Kunst eine reizvolle Möglichkeit dar, um das Leben zu reflektieren und Möglichkeiten der Veränderung oder Utopien darzustellen, da dort die Gesetzmäßigkeiten der Welt außer Kraft gesetzt werden können. Insbesondere die Theaterpädagogik eignet sich um im queer-feministischen Sinne die Gesetzmäßigkeiten der Welt zu reflektieren und

⁷⁴ Vgl. Krämer: *Lernen über Geschlecht*, S. 68.

⁷⁵ o.A.: *Gender Kompetenz*, in: <http://www.genderkompetenz.info>, Stand: 22.07.2019.

⁷⁶ Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S. 278.

kritisieren. Hierfür sprechen im Wesentlichen drei Punkte. Zum einen steht bei Theaterpädagogik als darstellende Kunstform der Körper und dessen Ausdruck, Habitus, und Haltung im Mittelpunkt. Es geht in Theaterpädagogik stets um die unmittelbare körperliche Erfahrung und um das Einfühlen in unterschiedliche Situationen. Dies eignet sich hervorragend für die Arbeit mit dem Thema Gender, äußert sich Gender doch letztlich am Körper in Form von Habitus und Haltungen. Durch den unmittelbaren körperlichen Ausdruck in theaterpädagogischer Arbeit ergibt sich die Möglichkeit die unsichtbaren Wirkungskräfte dessen, was uns über Sozialisation und Enkulturation einverleibt ist, erfahrbar und sichtbar zu machen.⁷⁷

Zum anderen bietet Theaterpädagogik mit dem Erschaffen von Räumen, in denen die Normen des alltäglichen Lebens ausgehebelt werden, die Möglichkeit für abweichendes, flexibles oder bewusstes Alltagshandeln, sowie die Chance Erfahrungen zu machen, die im Alltag nicht möglich wären oder Konsequenzen mit sich tragen würden.⁷⁸ Durch die Konstitution eines solchen *kommunikativen Vakuums* können die Gesetzmäßigkeiten des Alltags durch alternative (Spiel-)Regeln substituiert werden, wodurch Haltungen und Handlungsweisen der Menschen neu besetzt und experimentell erkundet werden können.⁷⁹ Dadurch dass die sozialen Verhältnisse im kommunikativen Vakuum unselbstverständlich werden, ergibt sich die Möglichkeit diese als veränderbar wahrzunehmen.⁸⁰ Genau das ist das Ziel von Queer: die Veränderbarkeit von scheinbar starren Mechanismen aufzudecken. Der dritten Punkt warum sich Theaterpädagogik eignet um queer-feministisch zu arbeiten ist, dass Theaterpädagogik im kommunikativen Vakuum einen Raum für Spiel schafft. Im Spiel kann die vorgefundene Welt entsprechend der eigenen Vorstellungen verwandelt werden.⁸¹ Dieser spielerische Umgang mit der Welt, der Gesellschaft und ihren Gesetzmäßigkeiten ist essentiell für die Auflockerung von starren Normen, in diesem Fall die der Gendererwartungen.

Alle soeben angeführten Punkte führen dazu, dass im Theaterspielen Erfahrungen gemacht werden können, die ohne eine Experimentalanordnung nicht denkbar wären.⁸² Diese Erfahrungserweiterungen sind in der Theaterpädagogik häufig körperlicher Natur, werden als solche im Körpergedächtnis gespeichert und dienen als Anreiz diese auch im Alltagsleben auszuprobieren. Macht eine Frau* beispielsweise im kommunikativen Vakuum die unmittelbare körperliche Erfahrung wie es ist in einer engen Stuhlreihe im *men*spreading*, also mit breiten Beinen dazusitzen, ist sie unter Umständen dazu ermutigt zu experimentieren wie beispielsweise ihr Umfeld auf eben diese Körperhaltung von ihr in der

⁷⁷ Vgl. Ruping: *Darstellende Kommunikation*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 22.07.2019.

⁷⁸ Vgl. Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S. 276.

⁷⁹ Vgl. Ruping: *Darstellende Kommunikation*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 22.07.2019.

⁸⁰ Vgl. Wiese: *Experiment*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 12.07.2019.

⁸¹ Vgl. Hoffmann: *Die Kunst des Spielleiters*, S. 13.

⁸² Vgl. Wiese: *Experiment*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 12.07.2019.

Straßenbahn reagiert. Es geht dabei nicht um eine eins-zu-eins-Übertragung, denn dafür ist das kommunikative Vakuum zu weit entfernt von den Gesetzmäßigkeiten des Alltags, sondern um ein spielerisches Experimentieren mit Erfahrungen, die man im kommunikativen Vakuum gemacht hat. In solcher Weise können die Differenzerfahrungen, welche die TN gegebenenfalls im kommunikativen Vakuum machen, im übertragenen Sinne auf die soziale Wirklichkeit wirken.

Nicht nur die unmittelbare Erfahrung ist mit theaterpädagogischer Arbeit möglich, sondern auch das (kritische) Hinterfragen, welches einen der Leitgedanken von Queer ausmacht. Theater zu spielen hält den Agierenden, sowie den Zuschauenden einen Spiegel vor, in welchem das eigene Verhalten erkannt und reflektiert werden kann.⁸³ Durch diesen Spiegel bietet sich die Chance in Form von Reflexionsrunden das Gesehene und Erlebte einzuordnen, zu hinterfragen und gegebenenfalls in größere Zusammenhänge zu setzen. Diese *Dramatische Erkenntnis* als Lernfeld der Theaterpädagogik ermöglicht es den TN dem queeren Ansatz entsprechend das als vorausgesetzt Empfundene kritisch zu hinterfragen. Die soeben skizzierten denkbaren Ansatzpunkte, die beschreiben wie mit den ausgewählten Grundwesenszügen der Theaterpädagogik im Sinne einer queer-feministischen Pädagogik gearbeitet werden kann, werden in den folgenden Kapiteln auf einzelne Aspekte hin genauer erläutert.

4.2 Haltung als Anleiter*in

Grundvoraussetzung für ein*e Pädagog*in, die queer-feministisch im Bereich Gender arbeiten möchte, ist es die eigene Position im vergeschlechtlichten Gefüge zu reflektieren.⁸⁴ Dabei spielt es natürlich eine große Rolle welche Vorerfahrungen die*der Pädagog*in gemacht hat und wie sie*er zu dem Thema Gender steht. Die eigene Perspektive konstituiert sich aus subjektiven Erfahrungen. Zum Beispiel habe ich als weißer cis-Mann andere Erfahrungen mit Diskriminierungsformen und Gender gemacht, als beispielsweise eine dunkelhäutige Trans*frau. Es gilt also stets sich der eigenen Perspektive als höchst subjektiv bewusst zu machen und diese aufmerksam zu hinterfragen, damit sie nicht fälschlicherweise als Norm angesehen wird. Die kritisch reflektierende Haltung der*des AL ist auch deshalb von großer Bedeutung, da die Lebensweise des*der Pädagog*in für die TN bewusst oder unbewusst als Identitätsvorlage dient.⁸⁵ Allerdings sollte die eigene Lebensweise nicht in den Fokus gesetzt werden. Vielmehr sollte der*die Pädagog*in verschiedene Realitäten als mögliche Alternativen vermitteln und diese miteinander ins Gespräch bringen.⁸⁶ Ebenso verhält es sich mit dem jeweiligen Genderleitbild der lehrenden Person. Auch hier gilt es mit

⁸³ Vgl. Hoffmann: *Die Kunst des Spielleiters*, S. 13.

⁸⁴ Vgl. Vollmer-Schubert: *Identitätsbildung als Aufgabe und Auftrag in der Mädchenarbeit*, S. 177.

⁸⁵ Vgl. Vollmer-Schubert: *Identitätsbildung als Aufgabe und Auftrag in der Mädchenarbeit*, S. 183.

⁸⁶ Vgl. Vollmer-Schubert: *Identitätsbildung als Aufgabe und Auftrag in der Mädchenarbeit*, S. 184.

der eigenen Position keinen universellen Geltungsanspruch zu stellen, sondern verschiedene Positionen und Alternativen zu vermitteln und diese zur Diskussion zu stellen.

Entscheidet sich ein*e Theaterpädagog*in dazu queer-feministisch zu arbeiten, ist eine grundlegende Kenntnis der feministischen und queeren Theorie notwendig. Auf Grundlage dieser Kenntnisse sollten die TN mit ihren Vorerfahrungen, Geschichten, Vorstellungen und Widersprüchen, beispielsweise im Bezug auf Gender, den Ausgangspunkt für die Arbeit bilden. Die Aufgabe des*der Theaterpädagog*in ist es dem was die TN mitbringen vorurteilsfrei und ohne jegliche defizitäre Sichtweise zu begegnen, denn nur so kann das Eingebachte als Ausgangspunkt für kritische Auseinandersetzungen dienen. Werden beispielsweise in einer Gruppe deutliche heteronormative Wünsche formuliert, ist es Aufgabe des*der AL den TN zu vermitteln, dass sie willkommen sind mit ihren Ansichten. Der*die AL sollte solche Äußerungen, auch wenn sie im Spannungsfeld mit den eigenen Ansprüchen stehen, als bereichernd ansehen, da sie die gesellschaftlich erlebte Realität abbilden.⁸⁷

Da Queer-Feminismus das binäre Geschlechtersystem aufbricht und anerkennt, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt, ist es für eine*n Theaterpädagog*in, der*die queer-feministisch arbeiten möchte, unabdingbar in seiner*ihrer Sprache zu gendern. Durch die Verwendung des generischen Maskulinums werden weibliche Existenzen unterschlagen. Dieser Sprachgebrauch ist auf queer-feministischer Perspektive folglich abzulehnen. Auch die Nennung der weiblichen* und männlichen* Form wie zum Beispiel „Spieler und Spielerinnen“ ist nicht mit der queer-feministischen Sichtweise vereinbar, da dadurch einerseits die Polarität der Geschlechter männlich* und weiblich* verstärkt wird und andererseits die Existenz von Geschlechtern außer oder zwischen männlich* und weiblich* verschwiegen und sogar verleugnet wird. Dementsprechend sollte auch in queer-feministischer Theaterpädagogik die Form mit Sternchen verwendet werden. Ist von mehreren Menschen die Rede, muss es also beispielsweise immer heißen „Spieler*innen“,⁸⁸ „Teilnehmer*innen“ oder „Zuschauer*innen“. Werden Worte verwendet, die eine binäre Geschlechterordnung suggerieren, ist es notwendig diese mit Sternchen zu versehen und als solche zu verbalisieren, um die Binarität des Geschlechts aufzubrechen und um deutlich zu machen, dass zu diesen Begriffen auch trans* und inter* Realitäten zählen.⁸⁹ Dies ist deshalb so wichtig, da Sprache nicht nur als Instrument zur Beschreibung objektiver Wirklichkeit dient, sondern auch wesentlicher Bestandteil der Konstruktion von Wirklichkeit ist.⁹⁰ Der*die AL sollte allerdings den Sprachgebrauch der TN nicht korrigieren, da dieser die gelebte Wirklichkeit darstellt, sondern lediglich mit bestem Beispiel voran gehen.

⁸⁷ Vgl. Nordhoff: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchen_arbeit*, S. 139.

⁸⁸ Gesprochen: „Spieler [Pause] innen“.

⁸⁹ Zum Beispiel: „Stellt euch vor alle Frauen* [gesprochen: „Frauen Stern“ oder „Frauen Sternchen“], die in einer S-Bahn...“

⁹⁰ Vgl. Förster: *„Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘*, S. 16.

Neben dem Sprachgebrauch sollte die*der AL bedenken, dass das Gender für viele Menschen ein unangenehmes Thema darstellt, da die Infragestellung dessen eine Infragestellung von Grundpfeilern der Identitätsbildung darstellt. Adichie beschrieb dies passend mit den Worten:

„Gender is not an easy conversation to have. It makes people uncomfortable, sometimes even irritable. Both men and women are resistant to talk about gender, or are quick to dismiss the problems of gender. Because thinking of changing the status quo is always uncomfortable.“⁹¹

Dies gilt es bei queer-feministischer Theaterpädagogik zu berücksichtigen. Eine Möglichkeit die TN empfänglich für eine Auseinandersetzung mit dem Thema Gender zu machen, ist es einen spielerischen Umgang damit zu pflegen und wo immer es möglich ist einen Spaßfaktor oder ein kindliches Ausprobieren einzubauen. Der*die AL sollte also darauf achten, dass die Thematik, so ernst ihr Kern auch ist, nicht zu bitterernst behandelt wird. Durch einen zum Teil lockeren und spielerischen Ansatz entsteht das Potenzial die Wirkungsmacht von Gender sowie starre Muster und Matrizen im Sinne queerer Pädagogik aufzulockern. In den folgenden Kapitel werden dahingehend auch Übungen und Ansätze vorgestellt, die spielerischer Natur sind.

4.3 (Warmup-)Spiele

Warmup-Spiele stellen einen Grundbaustein theaterpädagogischer Arbeit dar. Aus queer-feministischer Perspektive müssen Spiele, die latent oder offensichtlich Geschlechterrollenklischees bestätigen und untermauern, geändert werden. Dazu zählen beispielsweise „Monster und Prinzessin“.⁹² Bei diesem Fangspiel, welches neben Körpererwärmung auf den Spaßfaktor beim Einnehmen der jeweiligen Rollen abzielt, gibt es ein Monster, das laut brüllend und wild gestikulierend eine mit hoher Stimme kreischende Prinzessin fängt. Die Vorgabe, dass die Prinzessin mit karrikierter hoher Stimme kreischen soll, bedient das Klischee der „hysterischen“ und hilflosen Frau* und ist aus queer-feministischer Perspektive abzulehnen. Es gäbe die Möglichkeit die TN zwischen der Rolle der Prinzessin und der des Prinzen wählen zu lassen. Der Prinz soll äquivalent zur Prinzessin mit hoher Stimme kreischend vor dem Monster fliehen, denn selbstverständlich rennen auch Prinzen vor lebensbedrohlichen gruseligen Monstern weg. Von außen lässt sich dann nicht mehr ausmachen, ob sich ein*e TN für die Rolle des Prinzen oder der Prinzessin entschieden hat, da beide Rollen sich unabhängig von ihrem anatomischen Geschlecht

⁹¹ Adichie: *We should all be feminists*, S. 40.

⁹² „Monster und Prinzessin“: Die TN stehen je zu Zweiergruppen formiert verteilt im Kreis. In den Zweiergruppen stehen beide Personen voreinander und zur Kreismitte gewandt. Es gibt eine*n Fänger*in (Monster) und eine fliehende Person (Prinzessin). Die Prinzessin darf sich hinter eine der Zweiergruppen stellen, dann wird die vorderste Person dieser Gruppe zum neuen Monster und die Person, die eben noch Monster war wird zur Prinzessin.

gleich verhalten. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit im Anschluss an das Spiel über den Zusammenhang zwischen (stereotypen) Verhalten und anatomischen Geschlecht zu sprechen und im Sinne des Queer-Feminismus die heterosexuelle Matrix zu besprechen und zu hinterfragen. Bei der Einführung der Rolle des mit hoher Stimme kreischenden Prinzen könnte es je nach TN-Gruppe von einem*r Teilnehmer*in eine Äußerung fallen, wie beispielsweise „Der ist voll schwul!“. Diese könnte die*der AL aufgreifen und zum Beispiel eine Diskussion darüber starten, warum als weiblich etikettierte Verhaltensweisen bei Männern* oft mit Homosexualität in Verbindung gebracht werden und was das mit Homophobie zu tun haben könnte. Hier bietet die reale Sichtweise und Sprache der TN den Ausgangspunkt für eine kritische Diskussion.

Ein weiteres solcher Warmup-Spiele ist „Märchen-Schere-Stein-Papier“.⁹³ Hier sind die Ziele die körperliche Erwärmung, der Spielspaß und der Aufbau von Spannung. Da es aus feministischer Sicht selbstverständlich auch weibliche* Ritterinnen gibt, die mit Drachen fertig werden und Prinzen, die von Drachen gefressen werden und die gerne mit einer starken Ritterin kuscheln wollen, bedarf es auch bei diesem Spiel neue Namen. Man könnte entweder „Ritter*in“, „Prinz*essin“ und „Drache“ sagen oder um die Rollenklischees noch destruktiver zu brechen „Ritterin“, „Prinz“ und „Drache“ verwenden. Letztere Variante habe ich in einem Spielclub mit TN zwischen 25 und 45 Jahren ausprobiert. Dabei fiel auf, dass es den TN viel Mühe bereitete sich zu merken, dass die Ritterin vor dem Prinzen flieht. Es war, als würde es den TN zusätzliche Konzentration kosten die gegenläufigen Rollenklischees zusätzlich zu den Spielregeln zu merken und anzuwenden.

Spielereien mit Namen, wie es in diesen beiden Beispielen beschrieben wird, mögen auf den ersten Blick oberflächlich wirken, dabei haben sie einen sehr ernsten Kern. Wie soll beispielsweise ein elfjähriges Mädchen* lernen, dass sie stark sein und eine Ritterin verkörpernd einen Drachen in die Flucht schlagen kann, wenn sie weibliche* Figuren in Spielen meist Prinzessinnen sind? Und wie soll ein zwölfjähriger Junge* den Mut entwickeln „Schwäche zu zeigen“ und vor manchen Drachen in seinem Leben zu fliehen und Hilfe zu suchen?⁹⁴

⁹³ „Märchen-Schere-Stein-Papier“: Das Spiel ist rundenbasiert. Die TN werden in zwei gleich große Gruppen geteilt. Sie beraten sich im Geheimen welche der drei Optionen Ritter, Prinzessin oder Drache sie in der jeweiligen Runde verkörpern. Dann stellen sich die zwei Gruppen in zwei Reihen im Abstand von zwei bis drei Metern gegenüber. Hinter den jeweiligen Gruppen befindet sich im Abstand von etwa fünf Metern eine Schutzzone. Auf das Zeichen des*der AL nehmen sie ruckartig eine der Figur entsprechende Körperhaltung ein. Nun funktioniert das Spiel wie „Schere-Stein-Papier“: Der Ritter schlägt den Drachen, der Drache frisst die wehrlose Prinzessin und der Ritter flieht vor der Liebkosung der Prinzessin, weil er lieber Abenteuer bestehen will. Die Gruppe, die von der anderen „geschlagen“ ist, muss möglichst schnell in ihre Schutzzone gelangen, bevor die andere Gruppe sie fangen kann. Jede gefangene Person wird Teil des gegnerischen Teams. Das Spiel endet, wenn alle TN in einer Gruppe sind.

⁹⁴ Zu fliehen und Hilfe zu holen ist entgegen der weitverbreiteten Sichtweise keineswegs als Schwäche anzusehen. Es ist vielmehr eine Stärke, da man die eigenen Kräfte einschätzen kann und die Demut besitzt sich helfen zu lassen.

Bei Warmup-Spielen, denen keine Geschlechterklischees zugrunde liegen, bietet sich dennoch an vielen Stellen die Möglichkeit mit diesen auf das Thema Gender hinzuführen und bestimmte Inhalte zu vermitteln. Um die Sprache des Gendersternchens zu etablieren, kann man das Spiel „Whiskeymixer“ einfach „Whiskeymixer*in“⁹⁵ nennen und neben „Messwechseln“ und „Wachsmaske“ „Whiskeymixer*in“ verwenden. Das Spiel würde dann nicht nur der genauen Artikulation, der Übung der Unterdrückung eines Lachimpulses und dem Spaß dienen, sondern auch das Gendern üben.

Als thematischer Einstieg in Queer-Feminismus könnte eine Abwandlung von „Billi-Billi-Bop“⁹⁶ dienen, einem Klassiker der theaterpädagogischen Spiele, das die Aufmerksamkeit und Konzentration fördern soll. Man könnte beispielsweise dem Kommando „James Bond“ ein äquivalentes „Lara Croft“ oder „Catwoman“ gegenüberstellen, um das Klischee der Bondgirls und des coolen männlichen Agenten auszugleichen. Zu dem Kommando „Superman*“ könnte es „Superwoman*“ mit den selben Bewegungen geben. Außerdem bietet sich die Möglichkeit mit Kommandos wie „Dragqueen“⁹⁷ oder „Feminist*in“⁹⁸ gezielt auf queer-feministische Inhalte hinzuführen.

Eine weitere Möglichkeit theaterpädagogische Spiele so zu verändern, dass sie aus queer-feministischer Sicht zu vertreten sind oder sogar thematisch zum Thema Gender führen, stellt das Konzentrations-Spiel „Stop-Jump-Name-Go“⁹⁹ dar. Man könnte die Kommandos „Jump!“ und „Name!“ mit „Male!“ und „Female!“ ersetzen und zusätzlich „Diverse!“ hinzufügen. Bei „Male!“ sollen die TN eine karrikierte stereotype männliche* Körperhaltung einnehmen, bei „Female!“ ebenso mit einer klischeehaften weiblichen* Körperhaltung. Bei

⁹⁵ „Whiskeymixer*in“: Die TN stehen im Kreis und geben im Uhrzeigersinn die Worte „Whiskeymixer*in“ weiter. Es besteht die Option „Messwechsel“ zu sagen, dann verläuft der Impuls mit den Worten „Wachsmaske“ entgegen dem Uhrzeigersinn. Sobald eine Person lacht, muss diese eine Runde um den Kreis rennen und sich dann auf ihrem alten Platz wieder einfinden.

⁹⁶ „Billi-Billi-Bop“: Die TN stehen im Kreis. Eine Person steht in der Mitte und versucht durch verschiedene Kommandos einen Fehler bei einer Person im Kreis zu evozieren. Passiert einer Person ein Fehler, muss diese Person als nächstes in die Mitte. Die Person in der Mitte verteilt sukzessive Kommandos, indem sie mit dem Finger auf eine Person im Kreis zeigt. Auf das Kommando „Billi-Billi-Bop“ muss die angesprochene Person „Bop“ sagen, bevor die Person in der Mitte die Worte „Billi-Billi-Bop“ beendet hat. Gibt die Person in der Mitte das Kommando „Bop“, darf die gemeinte Person nicht reagieren. Zusätzlich gibt es noch diverse Figuren, bei denen die Person auf die gezeigt wird und zum Teil mehrerer Personen in deren Umfeld unterschiedliche Kommandos zu vollführen haben. Ein Beispiel wäre „James Bond“. Die gemeinte Person muss pantomimisch eine Pistole vor die Brust halten und die Personen links und rechts von ihr müssen sie anheben mit den Worten „Oh James!“. Die Gruppe kann sich diese Kommandos mit den jeweiligen Worten und Bewegungen auch selbst ausdenken.

⁹⁷ Die Person auf die gezeigt wird, nimmt eine aufreizende Pose ein und lipsynct die von den Personen links und rechts von ihr gesungenen Worte „Voulez-vous coucher avec moi?“ (Melodie von *Lady Marmelade* von Labelle).

⁹⁸ Die Person, auf die gezeigt wird und die Personen zu ihrer rechten und linken heben die linke Faust in die Höhe und rufen „Overcome sexism!“.

⁹⁹ Die TN laufen diffus durch den Raum. Auf das Kommando des*der AL führen die TN dieses aus. Bei „Stop!“ bleiben sie stehen, bei „Jump!“ springen sie einmal in die Luft, bei „Name!“ rufen sie ihren Vornamen und bei „Go!“ laufen sie weiter. Nach wenigen Minuten werden die Kommandos vertauscht. Bei „Stop!“ sollen die TN weiter laufen, bei „Jump!“ ihren Namen rufen, bei „Name!“ springen und bei „Go“ stehen bleiben.

dem Kommando „Diverse!“ sollen die TN fließende Bewegungen auf der Stelle machen. Auch hier werden die Kommandos vertauscht.¹⁰⁰ Damit mit dem Einnehmen von karrikierten Geschlechterstereotypen Geschlechterrollen nicht lediglich rekonstruiert und damit untermauert werden, bedarf es einer Reflexion. Beispielsweise könnte die*der AL in einem Moment unterbrechen, in dem die TN beispielsweise bei „Female!“ eine karrikierte männliche Haltung innehaben und Fragen, ob es nicht auch denkbar wäre, dass eine Frau* eine solche Haltung einnehmen würde. Weiter könnte man fragen welche Charaktereigenschaften eine solche Frau* wohl haben könnte und ferner wie die TN Weiblichkeit definieren. Mit letzterer Frage könnte man den Mythos des Originals von Weiblichkeit beziehungsweise Männlichkeit identifizieren. Die Fragen ließen sich auch auf männlich* und divers* anpassen. Ein Nebeneffekt dieser Spielabwandlung wäre, dass die TN unabhängig von ihrem Geschlecht stereotype männliche* und weibliche* Haltungen verkörpern. Man könnte dies nutzen und mittels einer Unterbrechung in einer dieser Posen die TN dazu einzuladen in den Körper zu spüren und zu fragen wie sich diese Haltung anfühlt. Die Erfahrungen könnten in einer anschließenden Reflexionsrunde ausgetauscht werden.

Die soeben angeführten Spiele bieten die Möglichkeit eine alternative Wirklichkeit zu definieren und spielerisch auf das Thema Gender hinzuführen. Sie stellen lediglich Beispiele dar und sollen als Denkanstoß für weitere Modifikationen im queer-feministischen Sinne von (Warmup-)Spielen dienen.

4.4 Körpersprache, Habitus und Verkörperung

In theaterpädagogischer Arbeit stellt Körperarbeit einen wesentlichen Faktor dar, da es sich bei Theater um eine darstellende Kunstform handelt und sie sich der Mittel der *darstellenden Kommunikation* bedient. Unter dem Begriff darstellende Kommunikation versteht man in der Theaterpädagogik die Lexik, Grammatik und Konnotation der menschlichen Kommunikation. Angelehnt an Soziolinguistik und Kommunikationstheorien werden hier haltungs-, verhaltens- und handlungsspezifische Faktoren des kommunikativen Prozesses auf ihre ausdrucks- bzw. eindrucksbildenden und damit bedeutungsgenerierenden Faktoren hin untersucht.¹⁰¹ Im Fokus stehen die körperliche und sprachlichen Mittel, mit denen Bedeutung vermittelt wird, sowie die Art und Weise deren Anwendung. Theaterpädagogische Methoden der Körperarbeit eignen sich dementsprechend besonders, um im Hinblick auf Gender die Bedeutung von vergeschlechtlichter Körpersprache aufzuschlüsseln und diese vor dem Hintergrund der darstellenden Kommunikation zu untersuchen. Denn Gender ist entsprechend der Queer-Theorie und feministischer Ansätze eng mit Körper und Habitus verbunden, wie folgende Ausführung von Franziska Förster verdeutlicht:

¹⁰⁰ Zum Beispiel: Bei „Stop!“ gehen, bei „Go!“ stehen bleiben, bei „Male!“ fließende Bewegungen auf der Stelle, bei „Female!“ eine karrikierte männliche Haltung und bei „Diverse!“ eine karrikierte weibliche Haltung einnehmen.

¹⁰¹ Vgl. Ruping: *Darstellende Kommunikation*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 22.07.2019.

„Die Zeichen, die Männlichkeit und Weiblichkeit symbolisieren und binärgeschlechtliche Codes darstellen, werden mithilfe bestimmter Körperpraktiken inszeniert, die erlern- und beherrschbar sind und sich in den Leib ‚einschreiben‘, zu Körperwissen werden.“¹⁰²

Diese Zeichen werden schon im Kindesalter durch physische oder verbale Korrekturen der Haltung indoktriniert und werden mit der Zeit zu habituellen Mustern, welche die (geschlechtliche) Identität eines Individuums stark prägen.¹⁰³ Ein Beispiel für derlei verbale Korrekturen führt Adichie an: „*We teach girls shame. Close your legs. Cover yourself*“.¹⁰⁴ Wird eine Verhaltensregulation in Form von internalisierten Fremdwängen zum Selbstzwang, spricht man vom Habitus im Sinne von Pierre Bourdieu und Norbert Elias.¹⁰⁵ Durch diese Körperhaltungen werden soziale Relationen wie Hierarchien ausgedrückt, denn es gibt keine Haltung des Körpers, die nicht mit symbolischer Bedeutung belegt wird.¹⁰⁶ Das Theater macht von der Symbolik und Bedeutung einzelner Gesten, Mimiken und Haltungen und deren Verknüpfungen im Sinne der darstellenden Kommunikation stetig Gebrauch. Beispielsweise werden bestimmte Mittel eingesetzt, um den Status verschiedener Figuren auf der Bühne zu charakterisieren. Ein*e mächtige*r König*in beispielsweise schreitet bedächtig, hat einen geraden, ruhigen Blick und steht aufrecht, wohingegen ein*e tollpatschige*r Diener*in hastet, den Blick unruhig hin und her zucken lässt und leicht gebückt läuft. Diese in der Theaterpädagogik geläufige Anwendung und Analyse von Körperhaltungen sowie der Hierarchisierungen die sie bewirken, kann für die Bewusstmachung von Gender, Habitus und Unterdrückungsmechanismen (im Patriarchat) verwendet werden. Dafür könnte man einerseits auf den Erfahrungsschatz der TN zurückgreifen, also auf Bewegungen, die sie von sich selbst kennen und die sie in ihrem Körpergedächtnis mit sich tragen oder solche, die sie im Alltag beobachtet haben und durch kinetische Empathie rekonstruieren. Einen weiteren Anhaltspunkt bietet die ausführliche Untersuchung von der Künstlerin Marianne Wex, die in ihren Studien mit einer üppigen Sammlung an Alltagsfotos, Werbefotos und Statuen zeigt wie sehr sich Rollenbilder und die Machtverhältnisse der Geschlechter in Körpersprache ausdrückt.¹⁰⁷ Die Bilder von Wex' Studie könnten als Ausgangspunkt für Statuen oder Ausgangssituationen von kurzen Improvisationsszenen dienen. Auf diesen Bildern kommt der geschlechtsspezifische Habitus

¹⁰² Vgl. Förster: „*Who am I to feel so free?*“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, S. 45.

¹⁰³ Vgl. Brandes: *Ein schwacher Mann kriegt keine Frau - Männer unter sich*, S. 37 f.

¹⁰⁴ Vgl. Adichie: *We should all be feminists*, S. 33.

¹⁰⁵ Vgl. Brandes: *Ein schwacher Mann kriegt keine Frau - Männer unter sich*, S. 34 f.

¹⁰⁶ Vgl. Brandes: *Ein schwacher Mann kriegt keine Frau - Männer unter sich*, S. 33 u. 35.

¹⁰⁷ Vgl. Wex: „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache im Patriarchat, in: *Feminismus - Inspektion der Herrenkultur*, S. 56.

Studie: Wex, Marianne: „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchaler Machtverhältnisse, Hamburg: Wex 1979.

zum Ausdruck: Männer* nehmen dabei in der Regel viel Raum ein mit weitgespreizten Beinen (*men*spreading*), nach außen gekehrten Füßen oder die Arme im Abstand vom Körper. Frauen* hingegen beanspruchen mit geschlossenen Beinen, geraden Füßen und eng am Körper geführten Armen eher wenig Raum.¹⁰⁸ Derlei geschlechtsspezifische erlernte Habitus sind so tief im Unterbewusstsein verankert, dass sie in der Regel in erster Linie spontan und unbewusst gelebt werden.¹⁰⁹ Theaterpädagogische Körperarbeit bietet hier die Möglichkeit diese unbewussten Habitus bewusst zu machen, um den dahinter liegenden Sexismus und gegebenenfalls die inhärenten Unterdrückungsmechanismen zu offenbaren.

Das Einnehmen von bestimmten Körperhaltungen dient dem Bewusst machen, der Phänomenstrukturierung und gegebenenfalls der Erfahrungserweiterung.¹¹⁰ Die Bewusstmachung geschieht einerseits durch verlangsamte Bewegungen oder durch das Verharren in bestimmten Haltungen (*freeze*), um die Möglichkeit zu erhalten in diese hinein zu spüren. Andererseits kann die Bewusstmachung auch durch ein Feedback des Publikums erfolgen. Eine einfache Methode dafür ist es, die Gruppe in zwei Hälften zu teilen und sie nacheinander in einer Publikumssituation die jeweilige Körperübung durchführen zu lassen um sich gegenseitig Feedback zu geben und ihre Beobachtungen im Anschluss austauschen zu können. Phänomenstrukturierung wie Wex es in ihrer Arbeit *„Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchaler Machtverhältnisse* gemacht hat, könnten außerdem hergestellt werden, indem die TN verschiedene Habitus von den unterschiedlichen Geschlechtern im Alltag beobachten, in der Gruppe sammeln und versuchen diese zu kategorisieren, beispielsweise nach Status, Offenheit, Raumnutzung oder nach Geschlechterrollenbildern. Um das zu erleichtern könnte man zum Beispiel zum Thema Status mehrere solcher gesammelter Körperhaltungen nebeneinander darstellen und diese dann in einem Statusgefälle von „hoher Status links“ zu „niedriger Status rechts“ aufstellen lassen. Auch spielerische Ansätze wären denkbar, wie zum Beispiel, dass einzelne TN der Gruppe bestimmte Körperhaltungen zeigen, die sie beobachtet haben und die Gruppe versucht rauszufinden von welchem Geschlecht diese Körperhaltung abgeschaut wurde. Um hierbei nicht die Polarität der Geschlechter männlich* und weiblich* zu festigen, ist es bei dieser Übung wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um die Phänomenstrukturierung von Geschlechterstereotypen handelt und diese kritisch überprüft werden. Es darf dabei nicht beim Schritt der Strukturierung bleiben, sondern es müssen weitere Reflexionen folgen oder Übungen, die Alternativen zu den ohnehin omnipräsenten vergeschlechtlichten Habitus aufzeigen, andernfalls werden die Geschlechterklischees lediglich reproduziert.

¹⁰⁸ Vgl. Wex: *„Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache im Patriarchat*, in: *Feminismus - Inspektion der Herrenkultur*, S. 56.

¹⁰⁹ Vgl. Brandes: *Ein schwacher Mann kriegt keine Frau - Männer unter sich*, S. 36 u. Wex: *„Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache im Patriarchat*, in: *Feminismus - Inspektion der Herrenkultur*, S. 68.

¹¹⁰ Vgl. Wiese: *Experiment*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 12.07.2019.

Eine Erfahrungserweiterung stellt das Einnehmen solcher geschlechtsspezifischen Körperhaltungen insofern dar, dass die TN unabhängig von ihrem Geschlecht als das sie sich fühlen sich auch in stereotype Körperhaltungen aller anderen Geschlechter einfühlen. Dadurch erproben die TN sich nicht nur in ihrer eigenen Körperlichkeit auf ästhetischer Ebene und in enger Beziehung zum Leben, sondern auch zu (noch) fremden Körperlichkeiten.¹¹¹ Ich selber habe eine solche Erfahrung gemacht, als ich im Rahmen einer Stückentwicklung eine Frau* in einem Stripclub gespielt habe und viele mir bis dahin ungewohnte Bewegungen mir abgeschaut und zu eigen gemacht habe. Nach den Proben zu dieser Arbeit habe ich bei der nächsten Tanzparty ein anderes Körpergefühl gehabt und habe andere, neue Bewegungen gemacht. Die Erfahrung auf der Bühne hat also das Vokabular meines Bewegungshabitus verändert.

Eine Möglichkeit spielerisch mit Gender und Körperhaltungen zu arbeiten wäre es beispielsweise einzelne TN in karrikierten Kostümen zunächst mit neutraler Körperhaltung auf die Bühne treten zu lassen. Die TN im Publikum sollen diese Figur mit der Methode „Betty Plum“¹¹² charakterisieren. Dann nimmt diese Figur eine stereotype und gegebenenfalls überspitzte Körperhaltung ein, die sich gegenläufig zu dem Stereotyp ihres Kostüms verhält. Die anderen TN sollen die Figur nun erneut charakterisieren und die Unterschiede der beiden Charakterisierungen auswerten hinsichtlich geschlechtsspezifischer Habitus und den damit einhergehenden Assoziationen und Vorurteilen. Eine Figur mit hochhackigen Schuhen, kurzem Minirock und Langhaarperrücke könnte sich nach der ersten Charakterisierung zum Beispiel breitbeinig und nach vorne gelehnt lässig auf einen Stuhl setzen und ihre Oberarme begutachten. Auch hier ist die Reflexion essentiell. Mögliche Fragestellungen könnten lauten: „Was könnten Gründe dafür sein, dass ihr die Figur in den zwei Runden so unterschiedlich charakterisiert habt?“, „Was für einen Eindruck habt ihr von der Figur, wenn sich die zwei Klischees ihres Kostüms und ihrer Haltung scheinbar widersprochen haben? Habt ihr das als Widerspruch empfunden, wenn ja kannst du dir vorstellen, dass diese Figur real existieren könnte? Begründe die Antwort.“, „Wie hängen Geschlecht und Körperhaltung zusammen?“ oder „Wie meinst du würde dein Umfeld reagieren, wenn du eine für dein Geschlecht untypische Körperhaltung einnehmen würdest? Würdest du es ausprobieren wollen?“.

Neben der Bewusstmachung von geschlechtsspezifischen Körperhaltungen und was sie über Genderstereotype und Machtverhältnisse aussagen, ist es in meinen Augen die Aufgabe queer-feministischer Pädagogik Alternativen aufzuzeigen. Eine Möglichkeit das zu

¹¹¹ Vgl. Hoffmann: *Die Kunst des Spielleiters*, S. 12.

¹¹² „Betty Plum“: Die TN beschreiben Charaktereigenschaften, Äußerlichkeiten, Interessen, Beziehungen und Gewohnheiten einer Figur. Dies geschieht verbal und sukzessive in kurzen, blitzlichtartigen Assoziationen. Die zu charakterisierende Figur kann, muss aber dabei nicht auf der Bühne sichtbar sein. Es gibt verschiedene Varianten, zum Beispiel, kann eine Person die Figur verkörpern und die aus der Gruppe kommenden Assoziationen mit Mimik und Gestik mit oder ohne Sprache umsetzen. Eine weitere Möglichkeit ist es, dass eine Person die Figur personifiziert und von den anderen TN sie wie eine Wachsstatue in die Körperhaltungen verformen, die die jeweilige Assoziationen illustrieren.

realisieren könnte es sein nach genderneutralen Körperhaltungen zu forschen.¹¹³ Um solche androgynen Haltungen zu finden, könnte man die TN zunächst bitten eine stereotype weibliche* Pose einzunehmen, diese in mehreren Schritten zu verstärken, loszulassen und wieder einzunehmen. Danach wird ebenso mit einer männlichen* Haltung verfahren, die Reihenfolge dabei ist beliebig wählbar. Nun sollen die TN eine der Haltungen einnehmen und in Zeitlupe flüssig in die andere Haltung übergehen. Geforscht wird im nächsten Schritt nach dem Mittelpunkt dieser Transformation. Haben die TN diesen für sich gefunden, sollen sie bei der nächsten Transformation an dieser Stelle innehalten und die Haltung minimal Richtung „weiblich“ und wieder zurück zur Mitte und dann minimal in Richtung „männlich“ und wieder zum Mittelpunkt zurück verändern. Hier empfiehlt es sich eine Publikumssituation herzustellen. Die Körperhaltungen, die den Mittelpunkt der Transformation darstellen, können als Androgynitätshaltungen bezeichnet werden. Sie könnten den Ausgangspunkt bilden für eine Diskussion über die Frage, ob es genderneutrale Körpergebärden gibt, über die Gestaltung einer anders vergeschlechtlichten Gesellschaft, über Androgynität als mögliches Leitbild im Kampf gegen Sexismus oder über die Frage, ob man als Feminist*in jetzt nur noch androgyn Körperhaltungen einnehmen soll oder ob man auch vergeschlechtlichte Körperhaltungen haben darf. Natürlich darf man letzteres, denn es geht feministischer Kritik nicht darum vergeschlechtlichte Habitus abzuschaffen oder gar zu verbieten, sondern lediglich darum ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, damit die Freiheit des körperlichen Ausdrucks gewährleistet werden kann. Denn um die Förderung dieser Freiheit des individuellen Ausdrucks *beyond sexism* geht es in queer-feministischer Pädagogik.

4.5 Rollentausch und Perspektivenwechsel

In diesem Kapitel soll es nicht darum gehen Genderklischees zu reproduzieren, indem die TN Genderklischees verkörpern, wie es in nahezu jedem Improtheater Workshop der Fall ist. Dort werden regelmäßig Geschlechterklischees bedient, beispielsweise in Form von prolligen männlichen* Bauarbeitern, die sich am Po kratzen, männlichen* Topmanagern mit Aktenkoffer und Handy am Ohr oder „Tussies“, die mit piepsiger Stimme über ihre Maniküre reden und sich mit dümmlich-naiven Gesichtsausdruck an den Haaren rumspielen. Das unreflektierte Aufgreifen solcher Geschlechterklischees ohne den geeigneten Kontext ist aus queer-feministischer Perspektive vehement abzulehnen, da es die Klischees in den Köpfen der TN lediglich festigt. In Queer feministischer Theaterpädagogik soll vielmehr das konstruktive Potential von Rollenarbeit genutzt werden. Denn das Ausfüllen einer (fremden) Rolle kann zur einer Auseinandersetzung mit den eigenen multiplen Identitäten anstiften.¹¹⁴ Dabei sind die pädagogischen Potenzen in der Spannung zwischen dem Spieler und der zu spielenden Figur verborgen.¹¹⁵

¹¹³ Der Choreograph Eden Gorlicki hat dazu in seinem Tanzsolo *Sexless Babe* (UA 15.05.2018) geforscht. Dieses könnte als Inspiration dienen. Trailer siehe: <https://edangorlicki.com/works/sexless-babe/>, Stand: 24.07.2019.

¹¹⁴ Vgl. Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S. 274.

¹¹⁵ Vgl. Hoffmann: *Die Kunst des Spielleiters*, S. 28.

Queer geht davon aus, dass Geschlechteridentitäten gesellschaftlich konstruiert sind. Meiner Meinung nach sind solche konstruierte, zum Teil auferlegte und zum Teil aktiv selbst eingenommene Geschlechtsidentität im Grunde fluid, diskontinuierlich und veränderbar. Dies gilt es herauszuarbeiten und bewusst zu machen. Die Geschlechtsidentität verhält sich somit bedingt analog zu der Rolle einer Theaterfigur. Auch diese wird eingenommen, modifiziert und kann wieder abgelegt oder gewechselt werden. Rollenarbeit im theaterpädagogischen Kontext eignet sich dementsprechend destruktiv und konstruktiv mit (stereotypen) Geschlechterrollen zu arbeiten. In quasi kindlichen Spiel mit (Theater-)Rollen können die TN ihr zensierendes Denken überrumpeln, Unsagbares zutage treten lassen, verdrängte Persönlichkeitsaspekte kennenlernen und ungewöhnliche Perspektiven einnehmen.¹¹⁶ Durch den Perspektivwechsel in Form des Einnehmens (fremder) Rollen bietet sich zudem die Möglichkeit eine Distanz zur eigenen (Geschlechter-)Rolle zu entwickeln und das eigene Verhalten zu reflektieren.¹¹⁷ Rollenarbeit im Theater ermöglicht eine Gegen-Erfahrung „zu verkopftem Wissen und nicht überprüften Klischees, zu eingeschliffenen Kontrollmechanismen und statischen Selbstkonzepten.“¹¹⁸ Im besten Fall vermittelt sich bei den TN durch die Erfahrung fluiden Theaterrollenarbeit die Erkenntnis, dass Geschlechterrollen ebenso fluid sind. Die TN erkennen dann, dass sie *alles* sein können und sind ermutigt neue Anteile von sich zu entdecken.

Es gibt eine Art Faust-Regel, um Sexismus bewusst zu machen. Man nimmt eine zu untersuchende Aussage, die auf ein Geschlecht bezogen ist und ändert das Geschlecht. Wird man bei der Aussage, die man dadurch erhält stutzig, ist durch sie irritiert oder hält das für sonderbar, dann ist bei der ursprünglichen Aussage Sexismus vorhanden.¹¹⁹ Dieses Prinzip lässt sich in kleinen Improvisationsszenen anwenden. Zunächst sammelt man mit den TN geschlechterstereotype Handlungen und Aussagen wie beispielsweise „Der Mann* hat (wie immer) Lust auf Sex und die Frau* beteuert, dass sie Migräne habe, weil sie gerade keine Lust auf Sex hat.“, „An der Bar baggert ein Mann* eine Frau* mit einem plumpen und herabwürdigenden Spruch an.“ oder „Eine Gruppe Männer* trifft sich zum Fußball schauen und Bier trinken und prahlen dabei mit Geschichten von ihren letzten Dates.“ Die TN schlüpfen nun in kurzen improvisierten Szenen in die jeweiligen an der Situation beteiligten Personen und spielen die Szene. Nun wird die Szene erneut gespielt, allerdings werden die Geschlechter dabei vertauscht, also beispielsweise „Eine Gruppe Frauen* trifft sich zum Fußball schauen und Bier trinken und prahlen dabei mit Geschichten von ihren letzten

¹¹⁶ Vgl. Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S. 274.

¹¹⁷ Vgl. Sturzenhecker: *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*, S. 39.

¹¹⁸ Weintz: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, S. 274.

¹¹⁹ Beispiel: Ändert man bei der Aussage „Männer* essen gerne Äpfel.“ das Geschlecht in „Frauen* essen gerne Äpfel.“ dann ist die Aussage zwar immer noch falsch, weil sie zu sehr verallgemeinert, aber es würde die Person, die die ursprüngliche Aussage gemacht hat wohlmöglich nicht irritieren. Anders bei der Aussage „Frauen* treffen sich gerne zum Proseccotrinken und *Germany's Next Topmodel* schauen.“ die beispielsweise zu „Männer* treffen sich gerne zum Proseccotrinken und *Germany's Next Topmodel* schauen.“ wird.

Dates.“ oder „Ein Mann* baggert einen Mann* an der Bar mit einem plumpen und herabwürdigenden Spruch an.“ Hierbei ist es hinsichtlich der Erfahrungserweiterung essentiell, dass alle vorhandenen Geschlechter der Gruppe in die Rolle aller Geschlechter schlüpfen, also beispielsweise ein cis-Mann sowohl Männer*-, Trans*-, Inter*- und Frauen*rollen spielt. Man könnte außerdem die Figur „Androgynium“ einführen, die man beispielsweise durch eine grüne Mütze erkenntlich macht. Das Androgynium hat kein Geschlecht. In einer anschließenden Reflexion kann unter anderem gefragt werden ob jeweils die zweite Runde der Improvisationen irritierend war und wenn ja, was Gründe dafür sein könnten. Im Bezug auf das Androgynium könnten Fragen gestellt werden, wie „Gibt es Konstellationen, in denen das Verhalten des Androgynium irritiert?“, „Was könnt ihr euch vorstellen woran es liegt, dass es bei Geschlechtern irritierende Konstellationen gibt, aber bei einem geschlechtslosen Wesen nicht?“ oder „Was würdest du tun, was dir auf Grund deines Geschlecht bis dato verwehrt war, wenn du ein Androgynium wärst?“ Auch konkrete Fragen wie „Glaubt ihr, dass es Frauen* gibt, die gerne Fußball schauen, Bier trinken und mit Geschichten jüngster Dates prahlen?“ Sollten solche Fragen verneint werden, könnten je nach Zielgruppe provokantere Fragestellungen wie „Glaubt ihr, dass die Lust auf Bier und Fußball genetisch im y-Chromosom eingeschrieben ist?“ in Erwägung gezogen werden. In dieser Übung bietet sich die Möglichkeit als sexistisch entlarvte Geschlechterrollen zur Diskussion zu stellen und deren Ursprung und deren Standfestigkeit gegenüber der Unbestimmbarkeit des Menschen zu hinterfragen. Eine Alternative zu dieser Verfahrensweise wäre es, die Szene mit den geänderten Geschlechtern nicht improvisieren zu lassen, sondern in Form von Dialogen in Zweiergruppen schreiben zu lassen. Hierfür gibt es eine Methode, bei der die beiden Personen in der Zweiergruppe sukzessive ihre intuitiven Redebeiträge sprechen und unmittelbar aufschreiben. Das erhaltene Material kann auch als Grundlage für weitere szenische Arbeit genutzt werden. Als zusätzliche Inspirationsquelle zu dieser Übung können auch die *Szene aus einem Matriarchat* aus dem Comic *Der Ursprung der Welt* der schwedischen Comic-Zeichnerin und Feministin Liv Strömquist dienen.¹²⁰

Eine weitere Variante mit sexistischen Annahmen und Situationen mit dem Prinzip der Rollenarbeit und des Rollentausches zu arbeiten wäre, die Szenen so zu spielen, dass eine Person die Geschlechterstereotypen oder -normen durchbricht. Sowohl dies, als auch die daraus resultierende Reaktion des Umfelds kann ebenfalls in kurzen Improvisationsszenen dargestellt werden. Beispiel hierfür wären ein Mann*, der Lippenstift trägt, eine Frau*, die ihrem zukünftigen Schwiegervater* erzählt wie gerne sie grillt und dicke saftige Steaks verdrückt, ein Mann*, der seinen Kumpels vorschwärmt wie viel Spaß er im Unisportkurs Ballett hat oder ein intersexueller Mensch, der eine Servicekraft beim Bürger*innenamt fragt, was sie*er bei „Geschlecht“ ankreuzen soll, wenn nur „männlich“ und „weiblich“ als Optionen angeführt werden. Denkbare Fragestellungen für eine Reflexionsrunde könnten sein: „Wie kann man Geschlechterrollen durchbrechen und welche Konsequenzen kann das mit sich

¹²⁰ Strömquist: *Der Ursprung der Welt*, S. 78.

bringen?“, „Wie wirkt ein Mann*, der Lippenstift trägt auf dich?“ oder „Was sind Voraussetzungen, um Geschlechterrollen zu durchbrechen?“.

Des weiteren bietet sich die Übung „Meet and Greet“ an. Dabei werden die TN in Gruppe A und Gruppe B geteilt und durch beispielsweise grüne und lila Bändchen kenntlich gemacht. Dann laufen die TN gemeinsam diffus durch den Raum. Die*der AL gibt in Form eines Voiceover verschiedene Anweisungen, die die TN dazu einladen sollen unterschiedliche Rollen zu verkörpern, sich in diesen Rollen durch den Raum zu bewegen und sich auf das Zeichen der*des AL zu begrüßen. Dabei erhalten Gruppe A und Gruppe B jeweils unterschiedliche Rollen. Hierbei geht es einerseits um das Einfühlen in verschiedene Rollen, die Erfahrung in dieser Rolle in nonverbale Interaktion mit anderen zu treten und letztlich in verbalen und körperlichen Kontakt zu anderen zu treten. Insbesondere den Effekt wie andere einen in der jeweiligen Rolle wahrnehmen und wie sie durch ihre Reaktionen das Profil der Rolle beeinflussen und gegebenenfalls verstärken soll hierbei untersucht und in Form einer anschließenden Reflexion besprochen werden. Bei den Rollenkonstellationen, die der*die AL vorgibt wird mit Geschlecht, Alter und Status gespielt. Beispiele hierfür wären: Gruppe A verkörpert eine Erstsemestlerin* und Gruppe B einen alten Professor, Gruppe A einen Topmanager* und Gruppe B eine Topmanagerin*, Gruppe A eine Frau* mittleren Alters und Gruppe B einen Angestellten beim Baumarkt, Gruppe A einen Mann* mittleren Alters, der zum ersten mal eine offene Ballettstunde besucht und Gruppe B eine 20 jährige Erfahrene Hobby-Balletttänzerin, etc.

Bei vielen solcher Übungen ist es wichtig Geschlecht möglichst einfach und prägnant auf der Bühne herzustellen, damit beispielsweise bei den oben angeführten Improvisationsszenen das Geschlecht der Rollen unabhängig des Geschlechts der Person, die diese verkörpert, offensichtlich gewechselt werden kann. Ich empfehle dabei das herzustellende Geschlecht so plakativ wie möglich durch wenige Kostümteile und Maskenelemente herzustellen. Das Geschlecht weiblich* und trans* könnte zum Beispiel durch eine Langhaarperrücke und einen Minirock hergestellt werden, das Geschlecht männlich* und trans* durch einen Aufklebebart und einen Zylinder und das Geschlecht inter* und divers* durch eine Kombination dieser Teile. Je plakativer, desto augenscheinlicher wird die Konstruiertheit und das Groteske der Klischees und ferner der Geschlechterrollen deutlich. Eine provokante Fragestellung zu diesem Verfahren könnte lauten: „Kann man sich Geschlechterrollen ebenso einfach entledigen, wie der Masken- und Kostümteile, die diese herstellen sollen?“ Mit Gruppen, die sehr geübt mit dem Thema Gender sind, könnte man auch die oben genannten Kostüm- und Maskenteile verwenden, diese aber unabhängig von dem Geschlecht einzusetzen, dass die Person darstellen soll. Das würde bewirken, dass auch die Verknüpfung von Minirock und weiblich* und Zylinder und männlich* aufgebrochen werden.

4.6 Theater der Unterdrückten

Der Theaterpädagoge Augusto Boal entwickelte verschiedene theaterpädagogische Modelle „zur Darstellung und Lösung sozialer Unterdrückungszusammenhänge.“¹²¹ Da Gender in vielen Formen die freie Entfaltung der Persönlichkeit unterdrückt und sich beispielsweise auch im Patriarchat niederschlägt, stellen seine Modelle eine ergiebige Methode dar queer-feministisch im Bereich Theaterpädagogik mit dem Thema Gender zu arbeiten. Im Folgenden wird exemplarisch das Potenzial des Forumtheaters und des Bild- und Statuentheaters für queer-feministische Theaterpädagogik skizziert.

Das Forumtheater ist eine Form des politisch-pädagogischen Mitspiel- und Improvisationstheaters.¹²² Es gibt zahlreiche Varianten, weshalb an dieser Stelle lediglich die Grundlagen dieser Theaterform erläutert werden. Den Ausgangspunkt bildet beim Forumtheater ein realer aktueller oder in Vergangenheit liegender Konflikt oder eine real erlebte Unterdrückungssituation einer*s TN. Man könnte das in diesem Fall auf Situationen beschränken, in denen Sexismus, die Unterdrückungsmechanismen von Gendererwartungen oder des Patriarchats gewirkt haben. Diese Situation wird darauf hin von der entsprechenden Anzahl an Personen, die es dafür benötigt, in Form von Improvisation dem Publikum möglichst real vorgespielt. Bei einem zweiten Durchgang kann das Publikum das Spiel jederzeit durch Klatschen unterbrechen und versuchen dem Geschehen eine positive Wendung zu geben. Dies kann verbal in Form von Handlungsvorschlägen geschehen, die postwendend ausprobiert werden oder indem die Person aus dem Publikum, die die Szene unterbrochen hat, die*den Protagonist*in ersetzt und ihre*seine Idee unmittelbar selbst umsetzt. Dabei ist es bezeichnend, dass man als Publikum nur den*die Protagonist*in, nicht aber die Antagonist*innen ersetzen kann. Man kann also nur das individuelle Verhalten ändern, nicht aber das System, in dem es sich verhält. Dieses wird sich erst durch die Summe der individuellen Verhaltenskorrekturen ändern. Das Forumtheater bietet also, da es auf eine konkrete Situation bezogen ist und nur das individuelle Verhalten geändert werden kann, einen direkten Zugang zu möglichen, konkreten Handlungsvorschlägen, die Sexismus und Gendererwartungen entgegenwirken können. Boal nennt diese Theaterform dementsprechend auch „eine Probe zur Revolution.“¹²³ Die TN können hier alle Lernstufen queer-feministischer Pädagogik durchlaufen wie sie in Kapitel 2.2 vorgestellt wurde. Sie nehmen das Problem wahr, erkennen es, benennen es indem sie ihre Erfahrung mit der Gruppe teilen, akzeptieren es, indem sie zunächst den Realzustand darstellen und verändern das Problem durch kollektive Handlungsvorschläge. In einem vorgegebenen Rahmen können die TN folglich eine kollektive Handlungsperspektive gegenüber Sexismus entwickeln, ausprobieren und in einer Abschlussreflexion auf ihre Umsetzbarkeit hin diskutieren.¹²⁴ Für die Ausführung des

¹²¹ Vgl. Wiese: *Experiment*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 12.07.2019.

¹²² Vgl. Wrentschur: *Forumtheater*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 25.07.2019.

¹²³ Boal: *Theater der Unterdrückten*, S. 58.

¹²⁴ Vgl. Wrentschur: *Forumtheater*, Art. in: www.archiv-datp.de, Stand: 25.07.2019.

Forumtheaters wird ein Grundhandwerk an Schauspieltechniken benötigt, um die geschilderte Situation adäquat darzustellen und auf Änderungsvorschläge spontan reagieren zu können. Dementsprechend ist diese Methode für kurze Workshops nicht geeignet, es sei denn die Gruppe verfügt bereits über Grundkenntnisse der Schauspieltechniken. Mehrtägige oder Einwöchige Workshops hingegen wären ein geeigneter Zeitraum, um mit dieser Methode zum Thema Gender zu arbeiten.

Beim Bild- und Statuentheater stellt ebenfalls ein real erlebter Konflikt oder eine real erlebte Unterdrückungssituation einer*s TN die Ausgangssituation dar. Im Bezug auf Gender kann diese Methode ebenfalls auf Konflikte mit Sexismus und Gendererwartungen angewandt werden. Es gibt auch von dieser Form viele Variationsmöglichkeiten. Im Folgenden wird eine Auswahl davon skizziert. Nachdem ein*e TN eine Situation geschildert hat, wird sie*er zur*m Beobachter*in und greift nicht mehr aktiv ein. Der Konflikt wird von ein bis drei Personen in Form von Standbildern gebaut. Die TN verkörpern die am Konflikt beteiligten Personen oder abstrakter auch Gefühle, um den Konflikt bildlich darzustellen. Die TN werden dabei von den bauenden Personen in die entsprechende Körperhaltung und Mimik geformt. Eine Variante ist es statt unbewegter Standbilder Gifs zu bauen, also kurze sich im Loop wiederholende Bewegungen, die optional durch ein Wort oder einen kurzen Satz ergänzt werden können. Zunächst wird das Realbild gebaut, also der Konflikt wie er stattgefunden hat oder stattfindet. Im nächsten Schritt wird ein Idealbild gebaut. Nun wird eins oder werden mehrere Übergangsbilder gebaut, die von dem Real- in das Idealbild führen sollen.

Eine mit diesen Verfahren verwandte Methode ist das kollektive und sukzessive zusammenbauen einer lebenden Maschine. Diese setzt sich aus den Gifs mehrerer oder aller TN zusammen. Zu der Vorgabe eines abstrakten Begriffs wie „Patriarchat“, „Sexismus“ oder „heterosexuelle Matrix“ oder zu konkreten vorgegebenen Sachverhalten bauen die TN aufeinander aufbauend ein großes Bild, indem sie jeweils ein einzelnes Gif verkörpern. Die Summe an Gifs bildet die Maschine. Beispiele für konkrete Sachverhalte wären im Bezug auf Gender: „Samstagabend in einer Bar“ (z.B.: „Der Mann* soll den ersten Schritt machen.“ oder „Na Süße, bist du einsam?“), Sexismus am Arbeitsplatz (z.B.: „Ich möchte mit Ihrem Chef sprechen!“ - „Die Chefin steht vor Ihnen.“) oder Sexismus und Essen (z.B.: „Ich grille ein dickes Steak in Biermarinade.“ und „Danke, für mich nur ein kleines Stück vom Low-Carb-Kuchen!“). Auch bei der Maschine kann zunächst der Realzustand gebaut werden und im Anschluss ein Idealzustand. Die verschiedenen Wege vom Realbild zum Idealbild können ebenfalls eruiert und ausprobiert werden.

Das Arbeitsprinzip des Bilder- und Statuentheaters heißt, das abzubilden, was die TN in ihrer erlebten Wirklichkeit sehen und wie sie sich dazu verhalten. Die eigene Praxis wird durch ihre Gestaltung als Standbild, Gif oder Maschine sinnlich wahrnehmbar und als äußere betrachtbar. Dadurch ergibt sich die Chance zur selbstkritischen Reflexion: Indem man

erkennt wo man gerade steht, kann ein Reflexions- und Entwicklungsprozess angestoßen werden.¹²⁵

Im Bezug auf Gender könnte beim Forumtheater und bei der auf realen Konflikten basierenden Form des Bild- und Statuentheaters das Problem aufkommen, dass den TN auf die Einladung hin Konflikte oder Unterdrückungssituationen aus ihrem Leben zum Thema Sexismus oder Gender zu erzählen keine solcher Momente einfallen, da sie Gender nicht als Problem wahrnehmen. Dass viele Menschen Gender und Sexismus nicht wahrnehmen oder nicht als problematisch anerkennen, ist Teil des Problems mit Gender.¹²⁶ Es braucht also unbedingt thematische Vorarbeit in Form einer Sensibilisierung für das Thema Gender, denn das Beschreiben einer konkreten Situation aus dem persönlichen Alltag stellt bereits die Stufen Erkennen und Benennen dar. Dieser Stufe muss, wie in Kapitel 2.2 dargestellt, die Phase des Wahrnehmens vorausgehen. Hierfür empfehle ich niederschwellige Übungen mit möglichst großen Spaßfaktor, wie sie in Kapitel 4.3 bis 4.5 dargestellt wurden. Auch die Methode zu einem konkreten Sachverhalt eine lebende Maschine zu bauen wäre ein niederschwelligerer Einstieg, als nach konkreten Situationen aus dem persönlichen Alltag zu fragen.

5 Beispiel aus der Praxis: Präventionsworkshop *GeschlechterRolleMensch* des Schultheaterstudios Frankfurt am Main

Das Schultheaterstudio Frankfurt bietet als theaterpädagogisches Zentrum mit Fortbildungen, Präventionsworkshops und unterschiedlichen Theaterprojekten auch einen Präventionsworkshop zum Thema Heteronormativität, Homophobie und Geschlechterrollen an. Ich habe am 26.06.2019 bei am Georg-Büchner-Gymnasium in Bad Vilbel in einer 8. Klasse bei einem dieser Workshops hospitiert. Der Workshop wurde von drei Theaterpädagog*innen durchgeführt. Einige Kernpunkte des Workshops werden im Folgenden beschrieben und hinsichtlich der Prinzipien queer-feministischer Pädagogik analysiert.

Nach einer vier minütigen Vorführung einer Choreographie, in welcher die drei AL auf ein Zeichen zwischen pantomimisch dargestellten, leitete eine der AL ein Fragespiel an. Es gab zwei Orte im Raum, an denen einmal „Ja“ und einmal „Nein“ auf ein Schild geschrieben stand. Diese Orte wurden von den AL nach jeder Frage bewegt. Die TN sollten die gestellten Entscheidungsfragen beantworten, indem sie sich zu dem entsprechenden Schild stellten. Die TN wurden darauf hingewiesen, dass sie lügen dürfen. Die Fragen begannen niederschwellig mit unverfänglichen Fragen wie etwa „Fährst du mit dem Fahrrad zur Schule?“ oder „Benutzt du Instagram?“. Allmählich wurden Fragen reingegeben, die auf das Thema Gender hinführten wie beispielsweise „Grillt dein Vater meistens?“ und „Kocht dein Vater meistens?“. Es gab dabei Fragen, bei denen sich die Klasse anhand der Beantwortung

¹²⁵ Vgl. Sturzenhecker: *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*, S. 46.

¹²⁶ Vgl. Adichie: *We should all be feminists*, S. 42.

der Frage nach Jungen* und Mädchen* getrennt hat. Diese waren „Hast du lange Haare?“¹²⁷ und „Hast du ‚schwul‘ schon mal als Schimpfwort benutzt?“¹²⁸ Es folgte eine kurze Reflexionsrunde, bei der besprochen wurde, warum sich die Gruppe bei einigen Fragen nach Geschlecht geordnet hat. Die Übung stellt einen niederschweligen, fast unmerklichen Einstieg zur Thematik Gender dar. Durch die Reflexionsfrage, können die TN Bezüge zwischen ihren Antworten und ihrem Geschlecht herstellen und beginnen zu erkennen und zu hinterfragen, warum manche Antworten scheinbar geschlechtsspezifisch ausfielen.

Bei einer weiteren Übung in dem Workshop wurde die Klasse in drei gleich große Gruppen eingeteilt. Die Gruppen sollten jeweils Standbilder mit Geschlechterklischees zu den Themen „Alltag“, „Beruf“ und „Hobby“ darstellen. Die Ergebnisse wurden anschließend einander vorgeführt. Dies gelang den Schüler*innen so gut, dass eine Teilnehmerin spontan rief: „Boah, ihr bedient echt jedes Klischee!“. Die Übung wurde im Anschluss nicht reflektiert. Dadurch ist genau das eingetroffen, was es bei queer-feministischer Pädagogik zum Thema Gender in jedem Fall zu vermeiden gilt: Die Geschlechterklischees wurden lediglich reproduziert und dadurch gefestigt. Positiv hervorzuheben ist an dieser Übung, dass sowohl Jungen* als auch Mädchen* jeweils stereotype Tätigkeiten anderer Geschlechter verkörpert haben. Sie konnten sich also in zum Teil ungewohnte Körperhaltungen einfühlen und vollführten, wenn auch nur oberflächlich einen Perspektivwechsel. Die AL legten allerdings bei der Durchführung dieser Übung keinen Fokus auf diese sinnliche Erfahrung, weshalb sie wohlmöglich eher unterbewusst als bewusst auf die TN wirkte.

Als Abschluss des Workshops wurden die TN erneut in drei gleich große Gruppen aufgeteilt und aufgefordert eine kurze Szene zu erarbeiten, die Diskriminierung aufgrund der Geschlechtsidentität oder der sexuellen Orientierung zum Thema hat. Die Gruppen wurden jeweils von einem*r AL begleitet. Zunächst sammelten die Gruppen mündlich Formen von Diskriminierungen und überlegten welche davon sich auf Gender und/oder sexuelle Orientierung beziehen. Dann haben sich die TN für eine Situation entschieden, die sie mit den AL szenisch umsetzten und dann einander vorführten. Zwei Gruppen haben sich dabei unabhängig voneinander für Diskriminierung bei Bewerbungsverfahren aufgrund des biologischen Geschlechts, sowie der sexuellen Orientierung entschieden. In beiden Fällen führte ein männlicher* Chef mehrere Bewerbungsgespräche. Dabei wurde weiblichen* Bewerberinnen weniger Gehalt als männlichen* angeboten und eine homosexuelle Bewerberin aufgrund ihrer sexuellen Orientierung abgelehnt. Die dritte Gruppe wählte das Thema Sexismus in Fernsehserien und spielte zweimal das Intro der Zeichentrickserie *The Simpsons*. Einmal mit den stereotypen Rollenverteilungen und einmal mit vertauschten Geschlechtern. Zwischen den zwei Versionen rief ein Darsteller: „So einen sexistischen Scheiß will doch keiner sehen!“. Die TN griffen also genderrelevante Themen wie *Gender Pay Gap*,¹²⁹ Homophobie und Geschlechterstereotype im Fernsehen auf. Auch diese

¹²⁷ Alle Mädchen* beantworteten die Frage mit „Ja“, alle Jungen* mit „Nein“.

¹²⁸ Alle Jungen* beantworteten die Frage mit „Ja“, alle Mädchen* mit „Nein“.

¹²⁹ Der Unterschied zwischen dem durchschnittlichen Brutto-Stundenlohn von Männern* und Frauen*.

Vorführung der erarbeiteten Szenen wurde nicht reflektiert. Die TN haben somit nur die Lernschritte Wahrnehmen, Erkennen und Benennen durchlaufen und sich in Form einer szenischen Erarbeitung damit auseinandergesetzt. Der letzte Lernschritt queer-feministischer Pädagogik, das Verändern oder das Erproben, Aufzeigen und Erfahren von Alternativen blieb leider sowohl praktisch, als auch in Form einer Reflexion aus. Die TN haben also Problematiken zum Thema Gender erarbeitet, letztlich haben sie diese aber nur reproduziert, ohne im Anschluss daran diese zu hinterfragen oder Möglichkeiten zu eruieren, wie es beispielsweise beim Theater der Unterdrückten in Form der Idealbilder und der Übergangsbilder der Fall ist.

Zusammenfassend war der Workshop niederschwellig und abwechslungsreich in den Methoden, allerdings fehlten die Lernschritte des Akzeptierens und vor allem das Verändern durchgehend. Auch die in queer-feministischer Pädagogik essentielle Disziplin der Reflexion in Form von kritischem Hinterfragen von als gegeben geltenden Mechanismen und Verhaltensweisen fand meiner Meinung nach zu wenig Berücksichtigung. Queer-feministische Theaterpädagogik darf nicht bei der Reproduktion von Stereotypen stehen bleiben, sondern muss die Frage nach einer anders vergeschlechtlichten Gesellschaft aufwerfen und im besten Fall mögliche Antworten eruieren.

An den exemplarischen Ausführungen zu möglichen Übungen wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurden zeigt sich, wie viel Potenzial in den vorgestellten theaterpädagogischen Methoden steckt im Sinne des Queer-Feminismus das Thema Gender zu behandeln. Grund dafür ist, dass beispielsweise Körper, sowohl in der Theaterpädagogik, als auch in queer-feministischen Ansätzen eine tragende Rolle spielt. Auch die Analogie zwischen (Geschlechter-)Identität und Rollenidentität spricht für die Anwendung theaterpädagogischer Arbeit in queer-feministischer Pädagogik. Die Rahmenbedingungen der Theaterpädagogik in Form des kommunikativen Vakuums entsprechen dem Ansatz von Queer die Gegebenheiten und Normen (des Alltags) kritisch zu hinterfragen, da diese Gegebenheiten im kommunikativen Vakuum nicht mehr greifen. Es entsteht ein Raum, in dem beispielsweise durch theaterpädagogische (Warmup-)Spiele eine neue (anders vergeschlechtlichte) Wirklichkeit erkundet und erprobt werden kann und Denkstrukturen spielerisch durchbrochen werden können. Auch für den letzten und wohlmöglich schwierigsten Lernschritt queer-feministischer Pädagogik, das Verändern, hält die Theaterpädagogik in Form des Theaters der Unterdrückten geeignete Methoden bereit. Dies könnte beispielsweise durch Lösungsmöglichkeiten im Forumtheater oder durch die Wege zum Idealbild beim Bilder- und Statuentheater erfolgen. Bei allen dem dienen Publikumssituationen den TN als Spiegel, wodurch die Möglichkeit des Erkenntnisgewinns durch Beobachtung gegeben ist.

Bei einer praktischen Umsetzung der beschriebenen Methoden und Ansätze dieser Arbeit ergeben sich wohlmöglich zwei Schwierigkeiten: der Faktor Zeit und die Internalisierung von Gender. Gender und die dahinter liegenden Mechanismen sind auch ohne eine Berücksichtigung anderer Diskriminierungsformen in Form der Intersektionalität sehr

Komplex.¹³⁰ Es ist eine besondere Herausforderung einige der angeführten Methoden in eine durchschnittliche Workshopdauer von zwei bis vier Stunden adäquat anzuwenden. Besonders mit theaterunerfahrenen Gruppen muss zusätzlich Zeit für die Etablierung des kommunikativen Vakuums einberechnet werden. Das andere Problem ergibt sich daraus, dass die TN rund um die Uhr und schon in ihrer frühen Kindheit, man denke an die Blau-Rosa-Kinderabteilung in Kaufhäusern, von Sexismus umgeben und betroffen sind. Ein einzelner Präventionsworkshop beispielsweise kann es nicht leisten diese tiefsitzenden Denkstrukturen auf einmal zu durchbrechen und die TN, pathetisch formuliert, von dem Korsett Gender zu befreien. Das grobe Lernziel queer-feministischer (Theater-)Pädagogik ist es die TN für das Thema Gender, sowie für andere Diskriminierungsformen zu sensibilisieren (Wahrnehmen, Erkennen und Benennen), ihnen die Möglichkeit zu bieten den Ist-Zustand im Bezug auf Gender zu erfassen und anzuerkennen (Akzeptieren), sowie ihnen selbstermächtigende Methoden an die Hand zu geben wie sie Gender hinterfragen können und wie sie dessen zugrunde liegenden Mechanismen ändern können (Verändern). Durch die Vermittlung dieser Methoden können die TN über einen Workshop hinaus Gender kritisch beobachten und hinterfragen.

Grundsätzlich gilt, dass in jeder theaterpädagogischen Arbeit mit Gruppen queer-feministisch gearbeitet werden kann. Dafür müssen nicht zwangsläufig die in dieser Arbeit exemplarisch vorgeschlagenen Methoden angewandt werden. Auch durch den Sprachgebrauch des*der AL, das Aufbrechen von Sexismus in Aufwärmspielen, der reflektierte Umgang mit Geschlechterstereotypen in Inszenierungen oder die Thematisierung von Sexismus in Theaterstücken, Opern etc. kann im Sinne des Queer-Feminismus gearbeitet werden.

Diese Arbeit soll auch als Anstoß dienen andere Kategorien queer-feministischer Themen außer Gender auf Möglichkeiten der Anwendung in der Theaterpädagogik hin zu untersuchen.

Abschließen möchte ich zur Anwendung queer-feministischer Theaterpädagogik appellieren. Auch Theaterpädagog*innen sollten ihren Beitrag zu einer anders vergeschlechtlichten Gesellschaft leisten, in denen politische, soziale und wirtschaftliche Gleichheit der Geschlechter herrscht und in der die freie Entfaltung der Persönlichkeit allen Menschen möglich ist. Um das zu erreichen könnten theaterpädagogische queer-feministische Präventionsworkshops für Kinder, Jugendliche und auch in der Erwachsenenbildung und in der Arbeit mit alten Menschen angewandt werden. Besonders wichtig ist es dabei im frühen Kindesalter zu beginnen, denn wie Adichie es beschreibt:

„And I would like today to ask that we should begin to dream about and plan for a different world. A fairer world. A world of happier men and happier women who are truer to themselves. And this is how to start: we must raise our daughters differently. We must also raise our sons differently.“¹³¹

¹³⁰ Vgl. Krämer: *Lernen über Geschlecht*, S. 84.

¹³¹ Adichie: *We should all be feminists*, S. 25.

6 Literaturverzeichnis

Adichie, Chimamanda Ngozi: *We should all be feminists*, London: Fourth Estate 2014.

Brandes, Holger: *Ein schwacher Mann kriegt keine Frau - Männer unter sich*, Münster: Votum 1992.

Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten*, Übersetzung: Spinu, Marina u. Thorau, Henry, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979.

Förster, Franziska: „Who am I to feel so free?“ - Eine Einführung in den Begriff und das Denken von ‚Queer‘, in: Kenklies, Karsten u. Waldmann, Maximilian (Hrsg.): *Queer Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, S. 9-60.

Gill, Rosalind: *Die Widersprüche verstehen. (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus*, in: www.bpb.de (Bundeszentrale für politische Bildung), URL: <https://www.bpb.de/apuz/267938/die-widersprueche-verstehen-anti-feminismus-postfeminismus-neoliberalismus?p=all> (letzter Zugriff: 14.07.2019).

Hoffmann, Christel: *Die Kunst des Spielleiters*, in: Hoffmann, Christel u. Israel, Annett (Hrsg.): *Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa 1999, S. 11-31.

Kauffmanstein, Evelyn: *Feministische Mädchenarbeit als Bewegung (weiter-)denken*, in: Kauffmanstein, Evelyn u. Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2014, S. 15-26.

Krämer, Judith: *Lernen über Geschlecht*, Bielefeld: transcript 2015.

Luna, Maia George u. Waldmann, Maximilian: *Dilemmata und Potentiale einer queeren Pädagogik — ein Diskussionsvorschlag*, in: Kenklies, Karten u. Waldmann, Maximilian (Hrsg.): *Queer Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, S. 221-236.

Neubauer, Gunter u. Winter, Reinhard: *Dies ‚und‘ Das*, in: Sturzenhecker, Benedikt u. Winter, Reinhard (Hrsg.): *Praxis der Jungenarbeit*, Weinheim u.a.: Juventa 2002, S. 27-35.

Nordhoff, Karina: *Spannungsfelder heteronormativitätskritischer Mädchenarbeit*, in: Kauffmanstein, Evelyn u. Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2014, S. 129-144.

Pohlkamp, Ines: *Queerfeministische Mädchenarbeit als normativitätskritische Pädagogik*, in: Kauffmanstein, Evelyn u. Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2014, S. 145 - 168.

Prenzel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen: Leske u. Budrich, 1993.

Ruping, Bernd: *Darstellende Kommunikation*, Art. in: Koch, Gerd u. Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Milow u.a.: Schibri 2009, in: www.archiv-datp.de (Deutsches Archiv für Theaterpädagogik), URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-darstellende-kommunikation/> (letzter Zugriff: 12.07.2019)

Schößler, Franziska: *Einführung in die Gender Studies*, Berlin: Akademie Verlag 2008.

Strömquist, Liv: *Der Ursprung der Welt*, Übersetzung von: Erben, Katharina, Berlin: avant-verlag 2017.

Sturzenhecker, Benedikt: *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*, in: Sturzenhecker, Benedikt u. Winter, Reinhard (Hrsg.): *Praxis der Jungenarbeit*, Weinheim u.a.: Juventa 2002, S. 37-62.

Tinkhauser, Petra: *Dekonstruktive Pädagogik*, Magisterarbeit Universität Wien, in: www.othes.univie.ac.at, URL: http://othes.univie.ac.at/3672/1/2009-01-23_0001947.pdf (letzter Zugriff: 20.06.2019).

Vollmer-Schubert, Brigitte: *Identitätsbildung als Aufgabe und Auftrag in der Mädchenarbeit*, in: Kauffenstein, Evelyn u. Vollmer-Schubert, Brigitte (Hrsg.): *Mädchenarbeit im Wandel*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2014, S. 177-190.

Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*, Butzbach: Afra 1998.

Wex, Marianne: „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchaler Machtverhältnisse, Hamburg: Wex 1979.

Wex, Marianne: „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache im Patriarchat, in: *Feminismus - Inspektion der Herrenkultur*, Pusch, Luise F. (Hrsg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983, S. 52 - 81.

Wiese, Hans-Joachim: *Experiment*, Art. in: Koch, Gerd u. Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Milow u.a.: Schibri 2009, in: www.archiv-datp.de (Deutsches Archiv für Theaterpädagogik), URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-experiment/> (letzter Zugriff: 12.07.2019).

Wrentschur, Michael: *Forumtheater*, Art. in: Koch, Gerd u. Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Milow u.a.: Schibri 2009, in: www.archiv-datp.de (Deutsches Archiv für Theaterpädagogik), URL: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-forumtheater/> (letzter Zugriff: 25.07.2019).

o.A.: *Bildung*, in: <https://www.menschenrechtserklaerung.de>, URL: <https://www.menschenrechtserklaerung.de/bildung-3681/> (letzter Zugriff: 26.07.2019).

o.A.: *Das Recht auf Freiheit*, in: <https://www.bpb.de> (Bundeszentrale für politische Bildung), URL: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/politik-einfach-fuer-alle/236726/das-recht-auf-freiheit> (letzter Zugriff: 26.07.2019).

o.A.: *Gender Kompetenz*, in: <http://www.genderkompetenz.info> (GenderKompetenzZentrum), URL: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html> (letzter Zugriff: 22.07.2019).

7 Selbstständigkeitserklärung

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

Heidelberg, 26.07.2019

Ort, Datum



Unterschrift