

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT
Jahrgang 2021

Von der Rolle
- Ein theaterpädagogischer Umgang mit Geschlechterstereotypen
und der Besetzung von Rollen in Bezug auf Geschlecht.

Lena Binsack

TP-21

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ® an der
Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Lena Binsack

Eingereicht am 26.07.2022 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

 **theaterwerkstatt heidelberg**

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Begriffe und ihre theaterpädagogische Relevanz.....	2
2.1 Sex, Gender, Geschlecht und Sprache.....	2
2.2 Geschlechterstereotype.....	3
3. Stereotype im Theater.....	5
3.1 In der Rollengestaltung.....	5
3.2 Vor- und Nachteile.....	8
4. Geschlechterstereotype in der Theaterpädagogik.....	9
4.1 Problemstellung	9
4.2 Anleitende Haltung.....	10
4.3 Methodisch-didaktische Ansätze.....	13
5. Besetzung von Rollen in Bezug auf Geschlecht.....	24
6. Fazit	26
Literaturverzeichnis.....	28

1. Einleitung

„Ich zeige dir jetzt, wie hübsche Mädchen weinen“, sagte Bianca¹ zu mir, schlug die Beine grazil zur Seite und begrub ihr Gesicht in ihren Händen. Ich saß neben ihr und war sprachlos. Ich wollte widersprechen, wollte etwas sagen, etwas verändern, aber ich wusste nicht was. Mir war klar, dass ich diese Aussage aus meiner queeren und feministischen Perspektive nicht stehen lassen konnte. Doch ich wusste nicht, was ich tun sollte. Es war eine meiner ersten Praxiserfahrungen, ich war zur Hospitation in einer sehr kleinen Kinder-Theatergruppe. Ich sagte nichts. Und Bianca spielte die Prinzessin, hübsch und grazil weinend, die schließlich vom Ritter gerettet wurde. Solche und ähnliche Situationen begegnen uns als Theaterpädagog*innen in unserer alltäglichen Arbeit immer wieder. An jenem Tag lernte ich, dass es aus einer pädagogischen Perspektive nicht reicht, eine klare (eigene) Meinung zum Thema Geschlechterstereotype zu haben. Denn eine Meinung reicht nicht aus, um eine pädagogische Haltung einzunehmen und fundiert damit umzugehen. Um theaterpädagogisch geschlechtssensibel handlungsfähig zu werden, bedarf es intensiver Reflexion und methodischer Ansätze. Einen kleinen Beitrag dazu möchte ich mit dieser Abschlussarbeit leisten.

Meine Abschlussarbeit widmet sich aus einer (de)konstruktivistischen Perspektive dem Umgang mit Geschlechterstereotypen in der Theaterpädagogik, sowie der daraus resultierenden Frage nach der geschlechtsspezifischen Rollenbesetzung. Ich beginne mit einer Einführung in die queere Theorie mittels Begriffsbestimmungen von Geschlecht, Sex, Gender und Geschlechterstereotypen und einem kurzen Exkurs in die geschlechtersensible Sprache. Im Anschluss arbeite ich die Verwendung von Stereotypen im Theater, insbesondere in der Rollengestaltung, auf und beleuchte ihre Vor- und Nachteile. Im Hauptteil der Arbeit wende ich mich spezifischer dem Umgang mit Geschlechterstereotypen in der Theaterpädagogik zu. Hierbei stehen die anleitende Haltung und die methodisch-didaktischen Ansätze im Vordergrund. Ich stelle zwei Ansätze vor: Einen expliziten, in welchem das Thema Geschlechterstereotype offen aufgearbeitet wird, und einen impliziten, welcher Möglichkeiten für eine Behandlung des Themas als Nebenprodukt aufweist. Zum Schluss betrachte ich die Problematik der geschlechtsspezifischen Rollenbesetzung. Ziel ist es, Denkanstöße für eine geschlechtersensible Theaterpädagogik zu geben.

¹ Name geändert

2. Begriffe und ihre theaterpädagogische Relevanz

2.1 Sex, Gender, Geschlecht und Sprache

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“, so drückte es die Schriftstellerin, Philosophin und Feministin Simone de Beauvoir aus (de Beauvoir 1949: 334). Die Annahme hinter dieser Aussage ist, dass Dinge, die Geschlechtsunterschiede vermeintlich definieren, erst von der Gesellschaft geschaffen und ständig reproduziert werden (vgl. Connell 2013: 22). Geschlecht wird somit als ein Konstrukt verstanden, welches sich prozesshaft immer im Wandel befindet. Diesem sozialkonstruktivistischen Ansatz folgt auch meine Abschlussarbeit.

Seit den 1970er Jahren wurde die Vorstellung eines biologischen Geschlechts (*Sex*) um die Vorstellung eines sozialen oder psychologischen Geschlechts (*Gender*) erweitert (vgl. ebd.: 26f.). Diese Erweiterung geht einen Schritt in die Richtung, Geschlecht als Konstrukt zu enttarnen, beinhaltet jedoch weiterhin die Benennung biologischer Unterschiede, welche unweigerlich die Frage nach dem (für die Gesellschaft) „richtigen“ oder „echten“ Geschlecht nach sich zieht. Somit geht auch diese Unterscheidung in *Sex* und *Gender* nicht weit genug. Auch das biologische Geschlecht ist bei Menschen keinesfalls dimorph (vgl. ebd.: 78f.). So übte auch die Philosophin Judith Butler Kritik an der Unterscheidung in *Sex* und *Gender* und entnaturalisierte nicht nur *Gender*, sondern auch *Sex*. (vgl. Kerner 2007: 12).

Lann Hornscheidt, eine Sprach- und Genderwissenschaftlich beruflich tätige Person, bezeichnet „die kontinuierliche und häufig naturalisierte Vorstellung von Geschlecht“ (Hornscheidt 2017: 15) als „Genderismus“ (ebd.). Hornscheidt schreibt in Bezug auf „das *wirkliche, natürliche* Geschlecht“ (ebd.): „je nach gesellschaftlicher Lage und Situation wird dies an sogenannten Geschlechtsorganen, Hormonen, Genen, Gehirngrößen, Aussehen überhaupt, Stimme, Reproduktionsrolle usw. festgemacht. Nichts davon aber ist Geschlecht. Nichts davon ist eindeutig. Alles sind Vorstellungen und Konzepte in sich selber“ (ebd.: 15 f.).

In dieser Arbeit wird folglich der Begriff *Geschlecht* verwendet. Gemeint ist hiermit die soziale Konstruktion in all ihren Facetten. In unserer pädagogischen Position ist es wichtig, eine weitere Unterscheidung zu kennen: Die Unterscheidung in Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck. Die eigene Identität (wie fühle und identifiziere ich mich) muss nicht mit dem Ausdruck (wie zeige ich mich nach außen und wie werde ich wahrgenommen) übereinstimmen (vgl. BMFSFJ o.J.). Uns werden in unserer Arbeit immer wieder Menschen begegnen, die wir beispielsweise weiblich lesen (die wir weiblich einordnen), die sich aber männlich oder als nichtbinär identifizieren. Ein Bewusstsein hierfür ist unabdingbar für eine geschlechtersensible Arbeit. Wenn wir die Personen, mit denen wir arbeiten, respektieren, müssen wir auch ihre Identität respektieren. Mit diesem Bewusstsein einher geht eine

präzise Sprache. Lann Hornscheidt beschreibt den Umweg, den wir gehen, wenn wir über Geschlecht / Gender sprechen. Statt über Schwangerschaft, Menstruation, Hormonlevel oder gesellschaftliche Wahrnehmung bis hin zu Unterdrückungsmustern zu sprechen, benennen wir – als vermeintliche Reduktion – erstmal das Geschlecht (vgl. Hornscheidt 2017: 13 f.). Hierbei werden jedoch immer Personen ausgegrenzt oder im Gegenteil eingeschlossen, obwohl sie gar nicht gemeint sind. Oft werden Frauen über ihre Geschlechtsorgane und die Fähigkeit, schwanger zu werden, definiert. Doch nicht alle Frauen können schwanger werden, und wenn doch, dann nicht ihr Leben lang. Trotzdem sind sie Frauen. Im Gegenzug können einige trans Männer auch nach Beginn der Transition noch schwanger werden und sind von den Problemen, die beispielsweise die Menstruation verursacht, ebenfalls betroffen. Doch sie sind keine Frauen. Wenn wir eine präzise Sprache verwenden wollen und uns den Umweg abtrainieren wollen, müssen wir uns also zunächst fragen: Wen meine ich eigentlich? Meine ich alle, die sich als Frauen identifizieren? Dann kann ich guten Gewissens von Frauen sprechen. Meine ich alle, die menstruieren? Dann kann ich das so ausdrücken. Beziehe ich mich auf die gesellschaftliche Wahrnehmung? Dann spreche ich von weiblich oder männlich gelesenen Personen. Meine ich alle, die an dieser Schule lernen? Dann spreche ich von Schüler*innen, und nicht nur von Schülern. Eine solche Sprache ist zunächst ungewohnt, denn wir gehen gerne den (gewohnten) Umweg und er macht es uns leichter. Doch eine präzise Sprache kann befreien und sollte damit Teil einer geschlechtersensiblen Theaterpädagogik sein.

2.2 Geschlechterstereotype

Ich berufe mich auf das Verständnis von Geschlechterstereotypen nach dem *Stereotype Content Model* von Susan Fiske, welches von Thomas Eckes weiterentwickelt wurde. Stereotype sind „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen [...] enthalten“ (Eckes 2008: 171). Geschlechterstereotype beziehen sich dementsprechend auf die „charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern“ (ebd.). Geschlechterstereotype stellen sowohl individuelles als auch gesellschaftlich konsensuelles Wissen dar (vgl. ebd.). Hier kristallisiert sich auch eine weitere Eigenschaft von Geschlechterstereotypen heraus: Entlang der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht sind Geschlechterstereotype binär (kennen also nur männlich und weiblich). Außerdem gilt: „Für Geschlechterstereotype ist [...] kennzeichnend, dass sie deskriptive *und* präskriptive Anteile haben. Die *deskriptiven* Anteile umfassen traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. [...] Die *präskriptiven* Anteile beziehen sich auf traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen oder wie sie sich verhalten sollen“ (ebd.).

Nach Thomas Eckes gibt es verschiedene Substereotype von Geschlecht. Diese sind anhand der Kriterien Wärme und Kompetenz unterteilt. (Ich erlaube mir, einen Abschnitt aus meiner Bachelorarbeit zu zitieren, da ich es nicht knapper und treffender formulieren kann:)

„Die Inhalte von Stereotypen werden [...] bestimmt vom relativen Status der Gruppen (hoch vs. niedrig) und von der Art der Interdependenz zwischen den Gruppen (kooperativ vs. kompetitiv)‘ (Eckes 2008: 173). Daraus ergeben sich Einschätzungen der Gruppen. Gruppen mit einem hohen sozialen Status werden als kompetent wahrgenommen, Gruppen mit einem niedrigen Status als inkompetent. Bei einer kooperativen Interdependenz gewinnen beide Gruppen bei einer Interaktion, bei der kompetitiven Interdependenz gewinnt eine und verliert die andere Gruppe. Ist die Interdependenz kooperativ (beispielsweise durch familiäre Beziehungen von Männern und Frauen), so wird die Gruppe als nicht bedrohlich und warm wahrgenommen. Ist die Interdependenz kompetitiv (beispielsweise, wenn Frauen und Männer um Berufe konkurrieren), so wird die andere Gruppe als kalt oder bedrohlich wahrgenommen (vgl. ebd.). Das traditionelle Frauenbild ist also auf Grund des niedrigeren Status und der kooperativen Interdependenz mit Männern inkompetent, aber warm. Das traditionelle Männerbild ist dementsprechend kompetent, aber kalt (vgl. ebd.). In das Modell werden jedoch auch Substereotype eingebunden, die dem traditionellen Stereotyp widersprechen können. ‚Die Existenz oder Konstruktion von Subtypen, die auf der übergeordneten, globalen Ebene stereotypkonträr sind, führt allerdings nicht zu einer Invalidierung des Globalstereotyps, sondern lässt dieses eher unverändert‘ (ebd.: 175)“ (Binsack 2021: 13).

Aus der Unterteilung in warm, kalt, kompetent und inkompetent ergeben sich jeweils vier Substereotype für Männer und Frauen: paternalistisch, bewundernd, verachtend und neidvoll. So beschreiben beispielsweise paternalistische Frauenstereotype, wie Frauen aus männlicher Sicht sein sollten. Besonders stark ausgeprägt sind die paternalistischen und neidvollen Geschlechterstereotype (vgl. Eckes 2008: 175). Sowohl das traditionelle männliche (neidvoll), als auch das traditionelle weibliche (paternalistisch) Stereotyp entspringen patriarchalen Strukturen und gestalten sich somit aus einer männlichen Perspektive heraus. Doch auch die nicht traditionellen Stereotype sind auf Grund ihrer beinhalteten Wertung mit patriarchalen Strukturen konform. (Natürlich haben nicht nur Männer diese Stereotype verinnerlicht. Als Mitglieder einer patriarchalen Gesellschaft finden wir sie in uns allen.)

Tabelle: Eine Taxonomie von Geschlechterstereotypen

Wärme	Kompetenz	
	Niedrig	Hoch
Hoch	Paternalistische Stereotype <i>niedriger Status,</i> <i>kooperative Interdependenz</i> (z.B. die Hausfrau; der Softie)	Bewundernde Stereotype <i>hoher Status,</i> <i>kooperative Interdependenz</i> (z.B. die Selbstbewusste; der Professor)
Niedrig	Verachtende Stereotype <i>niedriger Status,</i> <i>kompetitive Interdependenz</i> (z.B. die Spießerin; der Prolet)	Neidvolle Stereotype <i>hoher Status,</i> <i>kompetitive Interdependenz</i> (z.B. die Karrierefrau; der Yuppie)

(Abb. 1 – Eckes 2008: 175).

In der Theaterpädagogik begegnen uns tagtäglich Geschlechterstereotype. Wir können nicht vermeiden, dass wir und unsere Teilnehmende in unserer Arbeit Geschlecht darstellen. Wir können jedoch reflektieren und verändern, *wie* wir Geschlecht darstellen und *wie* wir mit den Stereotypen umgehen, welche wir mitbringen und welche uns entgegengebracht werden.

3. Stereotype im Theater

3.1 In der Rollengestaltung

Historisch betrachtet ist die Rollengestaltung in Theaterstücken sowohl in der Dramenliteratur als auch in der Besetzung eng an Stereotype gebunden. Auf zwei Beispiele werde ich im Folgenden eingehen.

Commedia dell'Arte

In der Commedia dell'Arte, der Stegreifkomödie aus Norditalien, wurde seit Mitte des 16. Jahrhunderts mit typisierten Figuren gearbeitet, meist wurden Maskentypen verwendet (vgl. Theater Info o.J.). Zu Beginn der Commedia dell'Arte spielten fast alle Spieler*innen mit Halbmasken, nur die jungen Frauen in verliebten Rollen nicht. Später fielen immer mehr Masken weg, lediglich die komischen und alten Typen blieben maskiert (vgl. Hoefenagels 1952: 14 f.). Die zentralen Masken und Typen waren:

- Harlekin (oder Arlecchino): männlich, dummlich aber phantasievoll
- Brighella: männlich, gerissen und selbstsüchtig
- Zwei Narren:
 - o Pantalone: männlich, ein geiziger Kaufmann
 - o Il Dottore: männlich, ein alter, pedantischer Gelehrter

- Zanni: männlich, zwei Gauner
- Isabella: weiblich, meist die Tochter oder junge Frau von Pantalone oder Il Dottore
- Ein junges Liebespaar (Amorosi):
 - o Capitano: ein angeberischer Soldat
 - o Colombina: eine kokette Bedienstete (vgl. Theater Info o.J.; vgl. Hoefenagels 1952: 15).

Es wird davon ausgegangen, dass die Commedia dell'Arte den Grundstein für das Rollenfachsystem im bürgerlichen Theater setzte (vgl. Flieger 2017).

Rollenfach

Das Rollenfach ist ein System typisierter Rollen, welches im 17. Jahrhundert entstand und bis ins 20. Jahrhundert hinein gängige Theaterpraxis war. „Es strukturierte das Ensemble, formierte Aufgabenbereiche anhand der körperlichen und darstellerischen Eigenheiten der Ensemblemitglieder und bildete die dramaturgische Grundlage der überwiegenden Mehrzahl von neu entstehenden Stücken“ (Linhardt 2003: 54). Ein einzelnes Rollenfach beschrieb die Ansprüche, welche mit der Darstellung eines bestimmten Figurentyps einhergingen – darunter beispielsweise das Aussehen und die besonderen Fähigkeiten der Schauspieler*innen (vgl. ebd.). Es wird zudem von einem „Verhältnis der Identifikation zwischen Schauspieler*in und Rollenfigur ausgegangen“ (Lehmann et al. 2019: 18). Das Rollenfach stellte im alltäglichen Theaterbetrieb eine Hierarchie im Ensemble und darüber hinaus her (vgl. Koban 2019: 221). So erhielten zum Beispiel die Schauspieler*innen verschiedener Rollenfächer unterschiedlich hohe Gagen (vgl. Flieger 2017). Stücke von erfolgreichen Autoren (hier ist wohl keine weibliche Form nötig) wie Molière, Lessing oder Shakespeare benötigten einen gewissen „Grundstock von Kernrollen“ (Flieger 2017). Diese mussten für einen erfolgreichen Theaterbetrieb besetzt werden können. Doch wurden auch Stücke speziell mit solchen Rollen entwickelt, für die an den Häusern die Darstellenden vorhanden waren (vgl. Linhardt 2003: 54 f.). Die Literatur und ihre Umsetzung auf der Bühne bedingten sich also – zumindest ein Stück weit – entlang des Rollenfachsystems gegenseitig. Zentrale Beispiele für Rollenfächer sind:

- Der Held: männlich, jung, leidenschaftlich und kämpferisch
- Die jugendliche Liebhaberin: weiblich, jung, zart und schwach
- Die Mutter / Intrigantin / komische Alte: weiblich, älter
- Die Vaterfigur / der König: männlich, älter, weise oder streng, den Äußerlichkeiten waren kaum Grenzen gesetzt

- Die jugendliche Naive: weiblich, jung, meist aus einem niedrigeren gesellschaftlichen Stand, zum Beispiel eine Zofe
- Der Dümmling / Stallbursche: männlich, eher jung (vgl. Flieger 2017).

Die Rollenfelder waren dementsprechend strukturell stark nach Geschlecht und Alter unterteilt, woraufhin ihnen Charaktereigenschaften zugeschrieben wurden.

Die Typen des Rollenfelds lassen sich wie folgt in die Substereotypisierung von Eckes einordnen:

	Niedrige Kompetenz	Hohe Kompetenz
Hohe Wärme	Die jugendliche Liebhaberin Die jugendliche Naive	Der Held
Niedrige Wärme	Die Mutter / Intrigantin / komische Alte Der Dümmling / Stallbursche	Die Vaterfigur / Der König
Grün = weiblich; orange = männlich		

Aus dieser Einordnung ergeben sich zwei Erkenntnisse. Erstens: Die sechs bedeutendsten Rollenfelder entsprechen alle Geschlechterstereotypen, denn sie sind alle den Subtypen zuzuordnen. Zweitens: Alle drei weiblich besetzten Felder haben eine niedrige Kompetenz, wohingegen zwei der drei männlichen Felder eine hohe Kompetenz haben.

Auch heute noch lassen sich an den öffentlichen Theatern Ensemblestrukturen finden, welche dem Rollenfeldsystem und dem Besetzungsschlüssel (60% Männer, 40% Frauen) entsprechen. Und das obwohl bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Institutionalisierung des Rollenfelds offiziell aufgehoben wurde (vgl. Koban 2019: 221 f.). Auch, wenn es mittlerweile ein breiteres Angebot an Geschlechterrollen auf der Bühne gibt, sind diese immer noch stark stereotypisiert (vgl. Mateos 2017).

Unter dem Aspekt der Geschlechterverhältnisse an Theatern ist es wichtig zu erwähnen, dass das deutschsprachige Theater nach wie vor Großteils von Männern gemacht und der Blick auf die Bühne aus einer männlichen Perspektive heraus geschieht (vgl. Lehmann et al. 2019: 10). „Von 1996 bis 2016 ist die Zahl der Theaterleiterinnen gerade mal auf 22 Prozent gestiegen, um 3 Prozent in den letzten 20 Jahren, und es wird dabei noch nicht berücksichtigt, von welcher Art und Größe das geleitete Haus sowie das damit verbundene Budget eigentlich ist“ (ebd.: 9). Auch die historischen „Klassiker“, welche inszeniert werden, sind von männlichen Autoren geschrieben. Dies ist relevant, da die Frage, wer gestaltet, darüber entscheidet, welche Stereotype – und vor allem aus welcher Perspektive – Eingang finden. Wir können also davon ausgehen, dass wir es an deutschen Theatern mehrheitlich

(aber natürlich nicht ausschließlich) mit Stereotypen aus einer klassisch männlichen Perspektive zu tun haben.

3.2 Vor- und Nachteile

Wir alle tragen auf Grund unserer Sozialisation Stereotype in uns. Dass wir sie haben, ist unausweichlich und somit finden sie auch Einzug ins Theater. Allerdings gibt es mehr Gründe für den Einzug der Stereotype ins Theater als unsere bloße Sozialisation. Denn in dieser gestalterischen Kunstform haben sie auch durchaus Vorteile. Den Vor- und Nachteilen der Stereotype im Theater möchte ich mich unter zwei Aspekten widmen: Den theatral-ästhetischen Argumenten und den politisch-gesellschaftlichen. (Den pädagogischen Aspekten wende ich mich unter 4.2 und 4.3 zu.)

Die theatral-ästhetischen Argumente drehen sich um die Gestaltung und Rezeption von Figuren auf der Bühne. „An alle Rollen sind in Bezug auf das Verhaltensmuster bestimmte Erwartungen geknüpft. In der Rolle drücken sich Erwartungen Dritter und gesellschaftliche Normen aus“ (Broich 2007: 15 f.). Die Rollen im Theater werden zu Projektionsflächen unserer Stereotype. Im Rahmen der Recherche für meine Bachelorarbeit im Studium der Politikwissenschaft stieß ich auf ein fantastisches Zitat zu Stereotypen in der Literatur: „Part of the pleasure comes from the ‚comfort‘ of the stereotypes“ (Heilman 2003: 235). Zwei offensichtliche Vorteile der Verwendung von Stereotypen im Theater drängen sich auf: Als Darstellende erleichtert es uns im großen Maße unsere Arbeit, wenn wir die Figuren und ihre Verhältnisse untereinander entlang von Stereotypen gestalten, da Stereotype oftmals unbemerkte, implizite Denkstrukturen sind. Zunächst einmal muss überhaupt ein Prozess der Bewusstwerdung über die vorhandenen Stereotype stattfinden. Aber selbst, wenn diese Reflexion der eigenen Sozialisation bereits stattgefunden hat: In der Improvisation ist es viel einfacher, auf bekannte Stereotype, auf Denk- und Darstellungsmuster zurückzugreifen, als diese im Moment der Entscheidung bewusst zur Seite zu schieben. Auch in der Inszenierungsarbeit ist es leichter, sich an Stereotypen entlangzuhangeln. Das kennen wir, das haben wir schon einmal gesehen, das hat uns gefallen – warum sollten wir es nicht verwenden? Und auch uns als Zuschauenden gefallen die Stereotype. Darüber können wir lachen, das können wir verstehen, so etwas meinen wir auch schonmal erlebt zu haben. Stereotype geben uns – zunächst einmal – *pleasure* und *comfort*.

Brechen wir mit den Stereotypen, bedeutet das also erstmal jede Menge Arbeit. Es bedeutet Reflexionsarbeit – denn wir müssen ja in einem ersten Schritt herausfinden, was wir eigentlich vermeiden wollen und womit wir es überhaupt zu tun haben. Es bedeutet Arbeit an den Figuren, Szenen, Texten und Liedern, die wir verwenden. Es bedeutet Arbeit an uns selbst. Als Zuschauende bedeutet es Arbeit an unserer Aufmerksamkeit und Wahrnehmung. Denn was passiert denn, wenn das, was wir sehen, nicht unseren

Erwartungen entspricht? Wenn es dem, was wir kennen, entgegensteht? Die Figuren werden komplexer, die Geschichten neuer, ungewohnter und die Beziehungen zueinander unklarer. Doch um es mit den Worten von Hermann Hesse zu sagen:

„Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen“ (Hesse 1941).

Denn so richtig spannend wird es auf der Bühne eigentlich erst, wenn das Gewohnte wegfällt.

Doch auch die politisch-gesellschaftliche Perspektive spricht gegen eine Reproduktion der Stereotype. Stereotype bedeuten Erwartungen, da sie immer auch eine präskriptive Seite haben. Eine (unbewusste, unhinterfragte) Darstellung von Stereotypen auf der Bühne bewirkt folglich auch eine Reproduktion der gesellschaftlichen Erwartungshaltung an das Individuum. Somit werden die Entfaltungsmöglichkeiten von Personen durch äußere und innere Grenzen eingeschränkt. Stereotype entfalten ihr Druckpotenzial jedoch auch über die Personengruppe hinaus, welche sie betreffen. Ein Beispiel: Eine stereotype, negativ gewichtete Darstellung eines schwulen Mannes (Paternalistisches Stereotyp, ‚Der Softie‘) betrifft nicht nur schwule Männer, sondern stellt auch eine Erwartungshaltung der Abgrenzung und Nicht-Erfüllung der Stereotype an heterosexuelle Männer. Das Theater als eine Kunstform, welche es sehr oft mit der Darstellung von Menschen und Gesellschaft zu tun hat, sollte es sich zur Aufgabe machen, diese Reproduktion zu vermeiden. Dies betrifft folglich auch die Theaterpädagogik.

4. Geschlechterstereotype in der Theaterpädagogik

4.1 Problemstellung

Aus theaterpädagogischer Perspektive ergeben sich im Umgang mit dem Thema „Stereotype“ verschiedene Probleme:

Das Problem der Bewusstwerdung

Je nach Zielgruppe können wir nicht immer davon ausgehen, dass unsere Teilnehmenden sich schon einmal mit dem Thema Stereotype beschäftigt haben, oder sich sogar bewusst sind, dass auch sie – ob sie wollen oder nicht – in Stereotypen denken. Diesen Prozess anzustoßen, kann Inhalt unserer theaterpädagogischen Arbeit sein. Es kann unser explizites Thema sein: Wir können uns über Tage, Wochen und Monate bewusst dem Thema Stereotype widmen. Oder es kann ein implizites Thema sein: Etwas, was im

Rahmen eines Workshops oder einer Inszenierungsarbeit mitschwingt – entweder von uns angestoßen oder echogestaltend als Reaktion auf die Teilnehmenden.

Das Problem der Reproduktion

Wie bereits hervorgehoben, finden sich immer noch viele stereotype Figuren an deutschsprachigen Theatern und das Theater gestaltet sich meist aus einer männlichen Perspektive heraus. Für uns als Theaterpädagog*innen wird das zum Problem, wenn wir mit unseren Teilnehmenden bewusst oder unbewusst reproduzieren, was wir von den großen Bühnen kennen. Denn natürlich liefern uns die Theaterhäuser Inspiration und Anreize für das, was wir selber auf die Bühne bringen.

Das Problem des „richtigen Theaters“

Damit einher geht eine Vorstellung unserer Teilnehmenden, was Theater denn eigentlich ist. Den Satz „Wann spielen wir denn richtiges Theater?“ haben wir alle schon einmal gehört. Das gesellschaftliche Bild von Theater mit klaren Rollenverteilungen, dramatischen Bühnentönen und ganz viel Text entspricht nicht mehr unbedingt der heutigen Theaterrealität, welche sich aus verschiedenen parallel existierenden Theaterstilen zusammensetzt. Dennoch scheint sich das Bild des „richtigen Theaters“ hartnäckig zu halten. Damit einher geht auch die Erwartungshaltung, dass Klassiker der Theaterliteratur gespielt werden – allesamt männliche Autoren, viele davon mit einer Rollengestaltung, welche den Rollenfächern entspricht. Das Material, welchem wir uns oftmals widmen, weist also bereits strukturell verankert eine männliche, stereotype Perspektive auf.

4.2 Anleitende Haltung

Isabel Dorn schrieb in der Zeitschrift für Theaterpädagogik eine Abhandlung über eine theaterpädagogische Arbeitshaltung. Diesen Begriff setze ich im Folgenden mit dem Begriff der anleitenden Haltung gleich. Nach Dorn ist eine Haltung „ein Resultat einer intensiven Beschäftigung mit sich und der Welt, die sich im Laufe unseres Lebens entwickelt und nicht statisch, sondern immer in Veränderung ist“ (Dorn 2020: 22). Somit kann sich eine (theaterpädagogische) Haltung auch in Bezug auf das Thema Geschlechterstereotype nur aus einer intensiven Selbst- und Fremdrelexion entwickeln. Eine Haltung formt nicht nur unsere Wahrnehmung und unser Denken, sondern auch unser Handeln (vgl. ebd.). Wenn man, wie Dorn, eine Haltung als einen „(verkörperten) Bildungsprozess“ (ebd.) versteht, bekommt sie aus theaterpädagogischer Praxisperspektive eine doppelte Bedeutung: Als Theaterpädagog*in entwickle ich eine Haltung. Aus dieser Haltung heraus kann ich durch meine Arbeit bei meinen Teilnehmenden Selbstbildungsprozesse auslösen, welche „zur Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens befähigen sollen“ (ebd.: 24) und wiederum die Entwicklung einer Haltung (bei den TN) hervorrufen. Eine theaterpädagogische Haltung hat

nach Dorn das Potenzial, gesellschaftliche Diskurse weiterzuführen und Praxen zu entwickeln oder durchbrechen und übernimmt somit auch eine gesellschaftliche Verantwortung, im Kampf für mehr Vielfalt, Teilhabe und Gerechtigkeit (vgl. ebd.: 23). Darunter fallen zweifelsohne auch die Vielfalt der Geschlechter und die Geschlechtergerechtigkeit. Aus dieser Verantwortung heraus ergeben sich normative Ansprüche an meine Arbeit. Diese normativen Ansprüche (Vielfalt, Teilhabe, Geschlechtergerechtigkeit) befinden sich gegebenenfalls in einem Spannungsfeld mit der Lebensrealität und den Normen meiner Teilnehmenden und somit auch mit meinem Anspruch, echogestaltend und tolerant anzuleiten. Denn zur Erhaltung der Vielfalt zählt selbstverständlich auch eine Vielfalt der Meinungen und Perspektiven, welche schützenswert ist. Im Kleinen stoßen wir als Pädagog*innen also auf das Paradoxon der Toleranz nach dem Philosophen Karl Popper. „Demzufolge [gerät] die Toleranz in Gefahr [...], wenn sie von Intoleranten missbraucht wird. Nach Popper darf Menschen, die selbst kein tolerantes Handeln zeigen, keine Toleranz entgegengebracht werden“ (Geyer 2019: 5). Die Grenzen der Toleranz liegen hier bei der Missachtung der Grundrechte (vgl. ebd.). Natürlich befinden wir uns in der Theaterpädagogik nicht in einem sanktionierenden Handlungsrahmen. Dennoch müssen wir in Bezug auf diskriminierende Verhaltensweisen der Teilnehmenden die Grenzen unserer Toleranz klar stecken und entscheiden, wann wir unterbindend, leitend oder erklärend eingreifen. Sehen wir von einem absichtsvoll diskriminierenden Verhalten aber erst einmal ab und konzentrieren uns auf die Stereotype. Über das Schauspiel schreibt Claudia Höhn, dass die Schauspielenden ihrem Publikum als Teil der Gesellschaft durch die Darstellung von Klischees einen Spiegel vorhalten (vgl. Höhn 2007: 117). Die Theaterpädagogik sollte meiner Ansicht nach jedoch ihr Selbstverständnis darüber hinaus erweitern. Um es mit einem Zitat zu sagen, welches Karl Marx zugeordnet wird: „Kunst ist nicht ein Spiegel, den man der Wirklichkeit vorhält, sondern ein Hammer, mit dem man sie gestaltet“ (Marx nach Knischek 2009: 218). Kunst hat eine gestaltende, Wirklichkeitsverändernde Kraft. Natürlich möchte ich die Wirklichkeit meiner Teilnehmenden nicht mit einem Hammer gestalten – und auch nicht mit dem Zeigefinger. Denn meine Teilnehmenden (und mich) trifft ja erst einmal keine Schuld. Wir können nichts für die Umstände, in die wir hineingeboren werden. Wir können nichts für unsere Sozialisation. Aber wir haben die Möglichkeit, unser eigenes Handeln zu verändern und einen bewussten Umgang mit (Geschlechter-)stereotypen zu schaffen. Diesen Prozess kann ich bei meinen Teilnehmenden anstoßen, begleiten und künstlerisch umsetzen. Dass ich hier mit dem Hammer oder dem Zeigefinger nicht weit kommen werde, ist selbstverständlich. Mit dem Zeigefinger würde ich mich in eine Position begeben, in der ich legitimerweise gar nicht sein kann: eine der Überlegenheit. Für meine anleitende Haltung ist es daher unabdingbar, mir selbstreflexiv bewusst zu machen, welche Stereotype auch

in mir verankert sind, welche blinde Flecken ich habe und in welche soziale Strukturen ich verstrickt bin. Auch meine eigene Subjektivität im Anleiten, meine Vorannahmen und Arbeitsansätze muss ich in einem ständigen Prozess hinterfragen (vgl. Dorn 2020: 24). Nur weil ich mich viel mit Geschlechterstereotypen beschäftigt habe, heißt das noch nicht, dass ich nicht mehr in ihnen denke oder aufgehört habe sie zu reproduzieren. Doch ich befinde mich in einem Lern- und Veränderungsprozess, welchen ich auch bei meinen Teilnehmenden hervorrufen kann. Ich habe die Chance, Prozessbegleiter*in zu sein. Etwas nicht mit dem Zeigefinger durchzudrücken, bedeutet auch, Sachstände zu erklären (oder besser noch: erfahrbar zu machen), statt ein Verbot auszusprechen. Denn nur durch ein echtes Verständnis, kann eine Veränderung in Gang gesetzt werden. Ein Verbot, etwas zu zeigen oder zu sagen, setzt diesem Prozess innerhalb von Sekunden eine Schranke vor, für welche es möglicherweise Jahre braucht, sie einzureißen. Besonders wichtig im pädagogischen Umgang mit Stereotypen (und somit einem Merkmal struktureller Diskriminierung) ist ein sensibles Hinterfragen der eigenen Motivation und eine ständige Reflexion der Haltung, da es schnell zu paternalistischen Absichten kommt. Es kann allen Theaterpädagog*innen passieren, dass sie ihre Teilnehmenden ‚bessern‘, ‚zum Guten erziehen‘ oder ihnen ‚helfen‘ wollen (vgl. ebd.: 25). Hierbei entfernen wir uns aber – mit bester Absicht – leider sehr schnell von dem Anspruch, Selbstbestimmungsprozesse in Gang zu setzen. Statt einer Erziehung zum Guten können wir durch unser besonderes Feld Raum für Erfahrungen und Erkenntnisse schaffen. Wir können Angebote der Differenzenerfahrung machen, ohne unsere Teilnehmenden mit dem Zeigefinger in die Schranken zu weisen. Mit der theatralen Differenzenerfahrung (beispielsweise im szenischen Spiel) können wir Wahrnehmungsgewohnheiten durchbrechen, Alltagshandeln hinterfragen und Irritationen hervorrufen, welche das Selbstverständnis der Teilnehmenden in Frage stellen. Durch diese Erfahrungen können auch andere, vielleicht unbekannte Perspektiven (beispielsweise von Minderheiten) aufgezeigt werden (vgl. ebd.: 24). Um diese Erfahrungen ohne paternalistische Absichten gestalten zu können, benötigt es nach Dorn einen forschenden Ansatz. Die Teilnehmenden werden hierbei mit ihrem Wissen ernst genommen, aber auch zum Forschen und Suchen ermutigt. Die Theaterpädagog*innen begeben sich in eine mit-forschende Position. Denn auch unser eigener (Selbst-) Reflexionsprozess ist nie abgeschlossen. Das bedeutet aber auch, dass wir uns auf einen Prozess mit einem offenen Ende einlassen (vgl. ebd.: 25). Denn nur, wenn wir selber offen für neue Erfahrungen und Erkenntnisse sind, können wir mit und für unsere Teilnehmenden einen sicheren Raum der Differenzenerfahrung schaffen. Diesen sicheren Raum, in welchem wir die Regeln unseres Alltags ausschalten, und uns neue (Spiel-)Regeln geben, um forschend neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken, nennt man kommunikatives Vakuum (vgl. Ruping 2003). Im Anschluss an (und begleitend zu) diese(n) Erfahrungen,

können wir in einen künstlerischen Gestaltungsprozess kommen: „Die Aufgabe der*des Theaterpädagog*in – als Künstler*in – ist, Spiel- und Aushandlungsarrangements zu erzeugen und durch diese zu Gestaltungsprozessen anzuregen, damit Absichten, Aussagen und Themen in Atmosphären, Narrative, Symbole und Zeichen transformiert werden können“ (Dorn 2020: 25).

4.3 Methodisch-didaktische Ansätze

Im Folgenden möchte ich mich der theaterpädagogischen Praxis zum Thema Geschlechterstereotype mit zwei verschiedenen Herangehensweisen widmen. Zunächst werde ich einen expliziten Ansatz vorschlagen, nach welchem das Thema Geschlechterstereotype mit den Teilnehmenden erarbeitet werden kann. Hierbei handelt es sich um einen exemplarischen Vorschlag – es gibt mit Sicherheit viele weitere Möglichkeiten, sich dem Thema zu widmen. Anschließend daran werde ich einen impliziten Ansatz betrachten. Ich werde herausarbeiten, wie das Thema als „Nebenprodukt“ behandelt werden kann. Ich unternehme im Rahmen dieser Arbeit den Versuch, die Überlegungen so anzustellen, dass sie für möglichst viele Zielgruppen gelten, bin mir aber natürlich bewusst, dass in der praktischen Umsetzung je nach Zielgruppe noch Veränderungen vorgenommen werden müssen.

Expliziter Ansatz

Soll das Thema Geschlechterstereotype in einem längerfristigen Projekt explizit behandelt werden, liegen diesem drei (inhaltsbezogene) Projektphasen zu Grunde:

1. Einführung in die Thematik, Selbst- und Fremdrelexion
2. (Differenz-) Erfahrung
3. Ästhetisch-theatrale Umsetzung

In der Praxis sind die Phasen nicht scharf voneinander trennbar. Auch in der Reflexionsphase werden bereits Differenzerfahrungen (das Erleben des Fremden) gemacht und die Erfahrungsphase kann Material für die theatrale Umsetzung liefern. Daher sollen die Phasen nicht als trennscharf, sondern als grobe Struktur verstanden werden.

Es mag vielleicht wie ein Risiko scheinen, durch die explizite Benennung und Bearbeitung von Geschlechterstereotypen, eben diese zu reproduzieren und verfestigen. Es könnte von einer ‚Dramatisierung‘ von Geschlecht gesprochen werden – nicht im Sinne einer theatralen Umsetzung, sondern im Sinne einer Verschlimmbesserung. Dennoch möchte ich mich Höhn anschließen: Versteht man die ‚Dramatisierung‘ mehr im Sinne der Auseinandersetzung mit vermeintlich ‚geschlechtstypischen‘ Verhaltensweisen durch deren Verbalisierung und Thematisierung, kann [...] durchaus vom Prozess der ‚Entdramatisierung‘ von Geschlecht durch dessen ‚Dramatisierung‘ gesprochen werden“

(Höhn 2007: 112 f.). Auf die Möglichkeit der bewussten Nicht-Nennung von Geschlecht komme ich beim impliziten Ansatz zurück.

1. Einführung in die Thematik, Selbst- und Fremdrelexion

Die erste Phase hat ein Bewusstwerden über die Problemstellung zum Ziel. Das Thema Geschlecht ist eines, welches all unsere Teilnehmenden betrifft, da es in unserer Gesellschaft als zentrale Ordnungskategorie funktioniert. Wir scheinen das Bedürfnis zu haben, jede*n hinsichtlich des Geschlechts definieren und kategorisieren zu müssen, inklusive uns selbst. Bereits die jüngsten Mitglieder unserer Gesellschaft lernen dieses Denken. „Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres können Kinder die beiden Geschlechter sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern gut unterscheiden und besitzen ein zumindest rudimentäres Wissen über Geschlechterstereotype (z. B. Interessen, Gegenstände oder Verhaltensweisen, die zu den Geschlechtern passen)“ (Dorsch o.J.). (Nichtbinäre Geschlechtsidentitäten werden in dieser Ausführung nicht bedacht – allerdings spielen diese auf Grund ihrer gesellschaftlichen Unsichtbarkeit für die meisten Kinder auch keine Rolle.) Alle Teilnehmenden, denen wir begegnen werden, haben also Erfahrungen mit dem Thema Geschlecht gemacht: als Ordnungskategorie, als Identität und Abgrenzung, als Zuschreibung, als Verhaltensklärung und vieles mehr. Besonders bei Jugendlichen ist das Geschlecht ein wichtiger Pfeiler der eigenen Identität – dazu gehören auch die Selbst- und Fremdzuschreibungen anhand von Geschlechterstereotypen. An diesem Pfeiler sollte also nur äußerst vorsichtig gerüttelt werden.

Leitfragen für die Phase der Einführung und Reflexion können sein:

Was sind für mich ‚typisch‘ männliche und ‚typisch‘ weibliche Eigenschaften? Wurde schonmal von mir erwartet, dass ich diesen Eigenschaften entspreche? Welche Erwartungen stelle ich an mich selber auf Grund meines Geschlechts? Welche Sicherheiten gibt mir meine Geschlechtsidentität?

Eine Bewusstwerdung der Thematik legt es nahe, bei den Ansichten und Wahrnehmungen der Teilnehmenden selbst anzusetzen, aber auch biografisch zu arbeiten und ihre Erfahrungen aufzugreifen. Wird biografisch gearbeitet, ist es bei einem so sensiblen Thema unabdingbar, einen sicheren Rahmen für die Teilnehmenden zu schaffen. Ein gutes Beispiel hierfür ist eine Übung aus dem Workshop „GeschlechterRolleMensch“ vom Schultheater-Studio Frankfurt (STS). In dem vierstündigen Schulworkshop geht es unter anderem um Geschlechterstereotype und Heteronormativität. Auf diesen werde ich mich immer wieder ausschnittsweise beziehen. In der Übung positionieren sich die Teilnehmenden zu vorgelesenen Aussagen. Sie werden aufgefordert, sich bei jeder Aussage eindeutig räumlich zu einem „Ja“ oder „Nein“ Schild zu stellen. Lügen ist erlaubt,

wenn es unbedingt notwendig ist (vgl. STS o.J.: 3). Die Aussagen beginnen sehr allgemein. Es kommen einige Sätze vor, welche das Thema Geschlecht gar nicht berühren (zum Beispiel die Frage nach TN, die mit der linken Hand schreiben). Andere Sätze wiederum fragen geschlechtsspezifische Themen wie das Kochverhalten der Eltern ab (vgl. ebd.) oder provozieren eine räumliche Aufteilung der TN nach Jungs und Mädchen. Jeremy Heiß, Absolvent der Theaterwerkstatt Heidelberg, konnte bei dem Workshop hospitieren und berichtet, dass sich die Klasse bei der Frage nach langen Haaren (Alle Mädchen ja, alle Jungs nein) und nach der Verwendung des Wortes ‚schwul‘ als Schimpfwort (Alle Jungs ja, alle Mädchen nein) nach Geschlechtern trennte (vgl. Heiß 2019: 30). Ein wichtiger Schutzmechanismus in dieser Übung ist die Erlaubnis zu lügen. So können die Teilnehmenden eigenständig entscheiden, welche Informationen sie teilen möchten und welche nicht. Der Wechsel zwischen privaten Fragen, welche die Teilnehmenden potenziell verletzlich machen, und weniger persönlichen / geschlechtsbezogenen Fragen macht es zudem schwieriger, eine Lüge als solche zu erkennen. Die Option zu lügen ist ein im biografischen Theater häufig verwendeter Ansatz zum Schutz der Teilnehmenden. So beginnt bereits früh im Prozess ein Verschwimmen von Realität und Fiktion.

Zur Generierung von Erinnerungen als Teil der Selbstreflexion in einem biografischen Prozess eignet sich beispielsweise das Stellen von Standbildern aus dem Statuentheater von Augusto Boal (vgl. datp 2003). Hier könnten als Reflexionsprozess Standbilder zu den folgenden drei Sätzen gestellt werden:

„In dem Moment war mir zum ersten Mal mein Geschlecht bewusst. In dem Moment durfte ich etwas nicht auf Grund meines Geschlechts. In dem Moment wurde auf Grund meines Geschlechts etwas von mir erwartet.“

So werden Denkanstöße gesetzt, welche die Thematik Geschlecht und Geschlechterstereotype auf die eigene Biografie beziehen. Zudem werden Erinnerungen geteilt und gegebenenfalls kommt es für die Teilnehmenden zu Wiedererkennungseffekten à la „Das ist mir auch schon mal passiert“. Mit einer Thematik nicht alleine zu sein ist eine wichtige und ebenfalls schutzgebende Erfahrung für die Teilnehmenden.

Doch natürlich kann die Reflexion nicht nur über biografische Ansätze geschehen. Auch die Alltagswahrnehmung der Teilnehmenden kann vorsichtig auf Stereotype abgeklopft werden. Das STS führt eine Standbilder-Übung durch, in welcher die Teilnehmenden in Kleingruppen ‚typisch weibliche‘ und ‚typisch männliche‘ Berufe, Alltagsaufgaben und Hobbies darstellen (vgl. STS o.J.: 3 f). Es ist durchaus möglich, über die Darstellung ein Bewusstsein über das Vorhandensein von Stereotypen hervorzurufen. Wichtig hierbei ist es allerdings, dass die Stereotype (mit oft negativer Wertung, vor allem bei den weiblichen

Eigenschaften) in einem Reflexionsgespräch kritisch hinterfragt werden (vgl. ebd.: 4). Bei Ansätzen, welche die Darstellung von Alltagswahrnehmungen der Geschlechter im Fokus haben, besteht die Gefahr, Stereotype lediglich zu reproduzieren, statt sie zu reflektieren. Dieser wichtige zweite Schritt muss unbedingt gegangen werden.

Diese erste Phase befindet sich im didaktischen Bezugsrahmen des Darstellenden Spiels. Es geht um das spielerische Begreifen der Welt (vgl. Meyer o.J.: 16). Dieser Lernprozess dient dazu, die Bereitschaft zur Differenzenerfahrung zu schaffen und ist somit die Grundlage für den weiteren Prozess.

2. (Differenz-) Erfahrung

In dieser Phase wird mit der Alltagsrealität der Jugendlichen gebrochen. Ist eine thematische Grundlage geschaffen und eine Selbst- und Fremdrelexion angestoßen, kann sich in der theaterpädagogischen Arbeit der Sammlung neuer Erfahrungswerte gewidmet werden. Das kann bedeuten, Alltagswissen (zum Beispiel über geschlechtstypische Verhaltensweisen) in Frage zu stellen und Alternativen zu erkunden. Teil dessen könnte es sein, bewusst nicht stereotype Verhaltensmuster und Figuren auf die Bühne zu bringen. Hier kann sich die Gruppe damit auseinandersetzen, wie sie eine solche Rollengestaltung umsetzen könnte – denn das ist gar nicht so einfach. Auch eine von den typischen Eigenschaften bewusst konträre Darstellung der Geschlechter entspricht schnell Stereotypen. Gesellschaftlich werden dann neue Zuschreibungen gefunden, welche allerdings weiterhin im Schema der Stereotype verhaftet sind. Die Übertragung stereotyp männlicher Eigenschaften (stark, kalt) auf eine Frau bricht nicht mit der Stereotyphaftigkeit der Darstellung. Die neuen Zuschreibungen weichen oft vom Geschlecht auf die Sexualität aus – eine starke, emanzipierte Frau wird zur ‚Kampflesbe‘ und ein emotionaler, sensibler Mann zur ‚Schwuchtel‘. Um eine nicht stereotype Darstellung von Geschlechtern auf die Bühne zu bringen, reicht es folglich nicht, die zugeschriebenen Eigenschaften einfach umzupolen. Dem Ansatz von Lann Hornscheidt folgend, kann das Geschlecht bewusst aus dem Fokus genommen werden. Statt den Umweg zu gehen und die Rolle auf ihr Geschlecht hin nach Eigenschaften zu befragen, wird der Versuch unternommen, das Geschlecht bewusst auszuklammern und neue Logiken zu finden, nach welchen sich die Eigenschaften und Vorlieben der Rolle zuschreiben lassen. Dies sind beispielsweise bestimmte Erlebnisse in der Biografie der Rolle, die soziale Struktur, in welcher sie sich befindet, oder eine zentrale Charaktereigenschaft (z.B. ‚kreativ‘) von der aus sich weitere Charakteristika ableiten lassen. Selbstverständlich schwingt das Geschlecht immer mit. Der Fokus auf andere Merkmale kann aber helfen, aus Denkmustern entlang der Rollenfächer auszubrechen. Koban schreibt dazu: „Das soziale Geschlecht von Figuren respektive Schauspielerinnen- und Schauspieler-Körpern auf der Bühne ist einerseits fest

eingeschrieben in den Kanon tradierter dramatischer Theatertexte, andererseits lässt es sich durch performative Akte sozial wie theatral herstellen und durch ein Hoch- und Herunterfahren anderer Kategorien situativ verstärken oder auch ignorieren“ (Koban 2019: 218). Ein weiterer Ansatz dabei ist, sich bewusst für Eigenschaften zu entscheiden, welche gesellschaftlich nicht eindeutig einem Geschlecht zugeschrieben werden. So kann es auch zu kreativeren Rollengestaltungen kommen, da auf unkonventionelle Eigenschaften ausgewichen werden muss. Warum nicht mal die Arbeit in einer Regenschirmfabrik zum zentralen Merkmal werden lassen? Daraus lässt sich dann eine Vorliebe für Regenwetter ableiten, aber auch ästhetische Vorlieben (wie die Farbe grau und die Tropfenform) oder besondere Bekanntschaften – wer nur bei Regen draußen ist, trifft vielleicht viele Menschen, die einen Hund haben und trotzdem Gassi gehen müssen. Es kann also bereits eine Form der Differenz Erfahrung sein, aus dem Alltagsdenken auszubrechen und Personen bewusst unabhängig von ihrem Geschlecht zu denken – und darzustellen. Eine Differenz Erfahrung kann aber auch sein, eine Rolle zu spielen, welche ein anderes Geschlecht hat als das der Teilnehmenden. Auch hier ist Vorsicht geboten hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen durch ihre Darstellung. Eine geschlechtskonträre Rollenbesetzung läuft Gefahr, die stereotype Darstellung zu verstärken, statt sie zu durchbrechen. Der Grund hierfür liegt in der selektiven Wahrnehmung und im sogenannten Confirmation Bias. Wir alle haben stereotype Ansichten der Geschlechter verinnerlicht. Diese haben für uns auch den Nutzen der Reduktion unserer Wahrnehmung auf das vermeintlich Wesentliche. Wir können Personen anhand des Geschlechts kategorisieren und ihnen Eigenschaften zuschreiben. Im Umkehrschluss nehmen wir aber auch besonders viele Merkmale wahr, welche die Stereotype bestätigen. Dieses Phänomen heißt Confirmation Bias oder Bestätigungsfehler: „Der Begriff Bestätigungsfehler [...] bezeichnet in der Kognitionspsychologie die Neigung von Menschen, Informationen so auszuwählen, zu suchen und zu interpretieren, dass diese die eigenen Erwartungen bestätigen“ (Stangl Lexikon 2022). Für die theaterpädagogische Praxis bedeutet das: Wir müssen damit rechnen, dass die geschlechtskonträre Darstellung stark auf Stereotypen beruht, da sie aus einer Außenperspektive geschieht und somit einem Confirmation Bias unterliegt. Wollen wir die Reproduktion von Stereotypen verhindern, muss der Confirmation Bias durchbrochen werden. Dafür brauchen wir ein Arbeitsklima, in welchem unsere Teilnehmenden (und wir) bereit sind, unsere Vorannahmen zu verwerfen (siehe 4.2 Anleitende Haltung). Die Darstellung einer Figur durch eine Person eines anderen Geschlechts führt nicht nur bei der darstellenden Person selbst zu einer Differenz Erfahrung, sondern wirkt sich auch auf die Mitspielenden aus. „Warum soll nicht auch ein Junge Schneewittchen sein?! Was verändert sich dadurch für ihn und die anderen Rollen? Alle ‚Spielarten‘ des Lebens und damit des eigenen Seins [...] können ausprobiert werden [...]“ (Höhn 2007: 119). Auch für

die anderen Teilnehmenden können also Qualitäten der Differenz erfahrbar gemacht werden, selbst wenn sie eine Rolle des eigenen Geschlechts spielen. Das Rollengefüge verändert sich und bricht aus den Alltagserfahrungen aus.

Bei einer bewussten Darstellung von Geschlecht ist es, gegenläufig zur Fokusverschiebung auf geschlechtsunabhängige Eigenschaften – auch eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeit aktiv auf jene Eigenschaften zu legen, welche durch eine vergeschlechtlichte Sozialisation entstanden sind. Hierin liegt ein großes Potenzial der Erkenntnis (und Kritik) über gesellschaftliche Zwänge. Durch die Offenlegung der Faktoren der Sozialisation kann die Darstellung einer Figur dadurch ent-stereotypisiert werden, dass die Ursachen ihrer geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen nicht mehr (der Logik einer ‚Natürlichkeit‘ folgend) beim Individuum, sondern in der Gesellschaft verortet werden.

Besonders in Improvisationssituationen greifen wir auf schnell verfügbares Wissen zurück, da wir innerhalb von Sekundenbruchteilen Entscheidungen über das Dargestellte treffen müssen. Eine geschlechtskonträre Darstellung in Improvisationssituationen kann also schnell stereotyp ausfallen – oder aber Blockaden bei den Teilnehmenden hervorrufen. Eine wirkliche Differenzenerfahrung, welche das Hineinversetzen und Einfühlen in eine gänzlich neue, nicht stereotype Perspektive beinhaltet, kann also nur in einem längerfristigen Prozess der Rollenarbeit erreicht werden.

Eine weitere theaterpädagogische Differenzenerfahrung im Kontext des Themas Geschlecht ist das Ausbrechen aus der eigenen vergeschlechtlichten Körperlichkeit und den Sprachgewohnheiten. Aus der Darstellenden Kommunikation (DK) wissen wir, dass der Inhalt der Sprache nicht den Hauptteil zwischenmenschlicher Kommunikation darstellt, sondern dass Gestik, Mimik, Betonung, Lautgebung und Rhythmus die Qualität der Kommunikation maßgeblich gestalten (vgl. Ruping 2003). Bei der Verwendung dieser Elemente spielen „sozio-kulturelle, schicht-spezifische und individuelle Faktoren“ (ebd.) eine stark formgestaltende Rolle. Die Darstellende Kommunikation setzt sich aus Lexik, Grammatik und Theatralität zusammen:

„*Lexik* nenne ich den Fundus an Gesten, Mimiken, Haltungen wie er sich für bestimmte Menschen an bestimmten Orten mit bestimmten Konventionen ergibt [...]. – *Grammatik* nenne ich die Regeln der Verknüpfung der Gesten, Mimiken, Haltungen zu sozialen Handlungen und Verhaltensweisen (Rituale, Benimmformeln, Status-Muster usw.). – *Theatralität* ist in diesem Zusammenhang die durch sozio-kulturelle Konventionen geprägte und an sozio-ökonomische Funktionen gebundene Lexik und Grammatik der Darstellenden Kommunikation, wie sie in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit gebraucht wird und Gültigkeit hat“ (ebd.).

Also verfügen wir als Mitglieder einer Gesellschaft über einen Fundus an Ausdrucksmöglichkeiten und Regeln, wie diese zusammengefügt werden. Betrachtet man unsere Körper also als Träger von Zeichen, die wir zur Kommunikation nutzen, so entstehen „Differenzqualitäten“ (ebd.) zwischen dem materiellen Körper und seiner „absichtsvollen Verwandlung [...] zu bestimmten gesellschaftlichen Zwecken“ (ebd.). Mit diesen Differenzen setzt sich die DK auseinander. Ziel der DK ist die Emanzipation der Kommunizierenden „von den durch sie verkörperten Zurichtungen“ (ebd.). Es geht somit um eine Befreiung von gesellschaftlichen Kommunikationszwängen durch ihre Bewusstmachung. Zur Bewusstmachung wird sich theatraler Mittel bedient. Zu diesen gesellschaftlichen Zwängen gehören auch jene Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsregeln, welche uns im Zuge unserer vergeschlechtlichten Sozialisation antrainiert werden. Es gibt Kommunikationsmuster, welche einem bestimmten Geschlecht zugeschrieben und zu welchen die Personen bewusst oder unbewusst erzogen werden. Auch hier spielen stereotype Erwartungen eine große Rolle. Mädchen sollen eher leise sein und freundlich lächeln, wohingegen von Jungs erwartet wird, dass sie wild und stark sind. Auch an der Stimme lassen sich solche Differenzen ausmachen – die meisten Menschen, aber besonders Frauen, sprechen in einer für sie eigentlich zu hohen Stimmlage. Das zieht sich im Alltag durch, tritt aber in bestimmten Situationen verstärkt auf. Ich selber, als weiblich sozialisierte Person, beobachte diese Tendenz in Momenten, in denen von mir Freundlichkeit erwartet wird. Im Supermarkt an der Kasse beim „Danke, schönen Tag noch“ rutscht meine Stimme automatisch nach oben. Ebenso in förmlichen Situationen. Eine hohe Stimme wird gesellschaftlich als freundlich und unbedrohlich wahrgenommen, eine tiefe Stimme als selbstsicher und autoritär. Diese gesellschaftlichen Erwartungen und Wahrnehmungen lassen sich anhand der Rollenbilder illustrieren: Stellen wir uns einen König vor. Er herrscht mit starker Hand über ein großes Reich, ist in prunkvolle Gewänder gekleidet und vermittelt den Eindruck, dass man sich lieber nicht mit ihm anlegen sollte. Wenn er nun spricht – wie klingt er? Neben ihm steht seine Tochter, jung und hübsch. Sie trägt ein seidenes Kleid und ihre größte Stärke (und Schwäche?) ist ihre Fähigkeit zu lieben. Wenn sie spricht – wie klingt sie? Hat der König in unserer Vorstellung eine hohe, dünne Stimme und seine Tochter eine tiefe, voluminöse? Vermutlich nicht – und das, obwohl es natürlich auch mächtige Männer mit hoher Stimme und schöne Frauen mit tiefer Stimme gibt. Was ich nun an der Stimme verdeutlicht habe, gilt auch für unsere Lexik, also den „Fundus an Gesten, Mimiken, Haltungen“ (ebd.) aus welchem wir uns bedienen. Wir haben entlang unserer Geschlechter eine (Körper-)sprachliche Grammatik gelernt, anhand derer wir nur bestimmte Elemente aus dem gesamtgesellschaftlichen Fundus verwenden. „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“ (Förster 2017 nach Heiß 2019). Diese Grammatik gehört zu den gesellschaftlichen Regeln, welche wir im theaterpädagogischen kommunikativen Vakuum aufheben können. Wir haben die Möglichkeit, unseren individuellen Fundus an Lexik zu erweitern. Auch diese Erweiterung – und der Prozess des Ausprobierens, um dort hinzukommen – ist eine Form der Differenzenerfahrung.

In der zweiten Phase verschiebt sich der didaktische Bezugsrahmen vom Darstellenden Spiel hin zum Darstellenden Verhalten. Es steht ein Veränderungsprozess im Vordergrund, welcher in einen gesellschaftlichen Kontext gesetzt wird. Die Arbeit an den Rollen findet zwar statt, dient aber der Differenzenerfahrung und somit einem auf das Individuum und nicht auf die Rolle bezogenen Zweck (vgl. Meyer o.J.: 16).

3. Ästhetisch-theatrale Umsetzung

Im dritten Schritt, der ästhetisch-theatralen Umsetzung, wird der Fokus nun von der Erkenntnis und Selbsterfahrung auf die Darstellung und Wirkung verlegt. Den didaktischen Bezugsrahmen betreffend bewegen wir uns also in der Darstellenden und Performativen Kunst. Die Gestaltung des künstlerischen Produkts steht im Vordergrund (vgl. ebd.). Es geht darum, die gesammelten Erfahrungen auf die Bühne zu bringen, um das Publikum an ihnen teilhaben zu lassen. Das angesammelte Wissen über Geschlechterstereotype, geschlechtsspezifische Verhaltensmuster und den Sprach- und Körperausdruck kann jetzt durch künstlerische Mittel gestaltet werden. Wie genau das aussieht, hängt stark vom vorhergegangenen Gruppenprozess ab. Was möchte die Gruppe mitteilen? Welche Themen sind ihnen besonders wichtig? Was soll das Publikum mitnehmen? Die Mittel, welche verwendet werden, sind unbegrenzt. Ob nun mit geschlechtsneutralen / geschlechtsunabhängigen Rollen, Übertreibung und Verstärkung von Stereotypen, chorischer Gestaltung von Körperlichkeit u.v.m. gearbeitet wird, sollte der Gruppe überlassen werden. Die Rolle des*der Theaterpädagog*in wird auf das Ermöglichen reduziert. Haben wir zuvor noch Prozesse angeleitet, mit dem Ziel, bestimmte Erfahrungen zu evozieren, so ist es nun unsere Aufgabe, der Gruppe ästhetische Mittel an die Hand zu geben, mit denen sie ihr Anliegen ausdrücken kann. Die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten des Themas Geschlecht (und Geschlechterstereotype) finden sich auch in der freien Kunst und an den Theatern, von denen wir uns inspirieren lassen können (vgl. Schrödl 2019: 47). „Die künstlerischen Arbeiten umfassen ein großes Spektrum an Themen um Geschlechtlichkeit (z.B.: Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen, mediale Frauenbilder im Kontext von Globalisierung und Neoliberalismus, dritte Geschlechter u.a.), ebenso wie sie unterschiedliche Strategien, Techniken und Formen der Geschlechterinszenierung beinhalten (z.B.: Maskerade, Drag, Nacktheit, sprachliche,

rhetorische oder stimmliche Strategien, Figuren des Dritten wie Cyborgs, Puppen oder Tiere)“ (ebd.). Es liegt in unserer Hand, mit den Teilnehmenden die für sie richtigen ästhetischen Mittel zu finden und umzusetzen.

Ein expliziter Ansatz könnte sich also – kurz zusammengefasst – wie folgt gestalten: Der Prozess beginnt mit einer spielerischen Einführung in die Thematik der Geschlechterstereotype, welche einen Selbst- und Fremdrelexionsprozess anstößt. Es wird eine Wissens- und Bewusstseinsgrundlage geschaffen. Daraufhin werden verschiedene Differenzerfahrungen gemacht, wie das geschlechtsunabhängige oder geschlechtsneutrale Denken, das Hineinversetzen in andere Geschlechter und das Erleben neuer, fremder Körperlichkeit und Kommunikation. Schließlich werden die neuen Kenntnisse entlang der für die Gruppe dominanten Thematik mit verschiedensten ästhetischen Mitteln auf die Bühne gebracht. Dieser gesamte Prozess ist nur mit einer klaren theaterpädagogischen Haltung möglich.

Impliziter Ansatz

Diese Haltung ist selbstverständlich auch Grundlage für den impliziten Ansatz. Möchten wir uns dem Thema Geschlechterstereotype nicht offen widmen, sondern haben den Anspruch, es als Nebenthema zu verhandeln – beispielsweise, weil es unser persönliches Anliegen ist, geschlechtersensibel zu arbeiten, oder weil wir geschlechtsspezifische Dynamiken in der Gruppe wahrnehmen, welchen wir gegensteuern möchten – lassen sich zunächst einmal wesentliche Elemente des expliziten Ansatzes übertragen.

Auch bei einem impliziten Ansatz, kann in der Rollenarbeit der Fokus vom Geschlecht weggelenkt werden. Ob man nun auf die vergeschlechtlichten und stereotypisierten Rollengestaltungs-Gewohnheiten aufmerksam machen möchte, oder nicht – die bewusste Fokussierung kann angewendet werden. Es sollte das Ziel eines impliziten Ansatzes sein, unbeabsichtigte Geschlechterstereotype auf der Bühne zu reduzieren. Dafür kann sowohl die Fokusverschiebung als auch die Körperarbeit genutzt werden. Die Körperarbeit wird verwendet, um aus der Alltags-Lexik auszubrechen. Somit kann die Übertragung von privaten Sozialisationsfaktoren auf die Rolle unterbunden werden.

Während im expliziten Ansatz der Versuch unternommen wird, Geschlecht durch seine aktive Dramatisierung zu entdramatisieren (vgl. Höhn 2007: 112 f.), gibt es beim impliziten Ansatz die Möglichkeit der bewussten Nicht-Nennung von Geschlecht. Schnerring und Verlan (die Autor*innen der Rosa-Hellblau-Falle) raten, die Kommunikation mit Kindern betreffend, Geschlecht nicht immer so stark zu betonen (vgl. Schnerring; Verlan 2014: 53). Man solle „Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Zeichen der Zugehörigkeit [...] auch unabhängig vom Geschlecht finden“ (ebd.). Diese Herangehensweise lässt sich auf die

Theaterpädagogik übertragen. Abgesehen davon, dass sich die Nicht-Benennung auch in Einklang mit den von mir vorgeschlagenen Strategien zur Rollenarbeit bringen lässt, kann sie auch gruppensdynamische Auswirkungen haben: Das Theaterspielen selbst kann eine Gemeinsamkeit sein, welche Geschlechtsunterschiede der Teilnehmenden aus dem Fokus rücken lässt und somit auch gruppensdynamisch zu einer Entdramatisierung von Geschlecht beitragen kann. Theater hat die Möglichkeit, Teilnehmende verschiedener Geschlechter auch in den Lebensphasen, in denen die Unterschiede betont und von den Teilnehmenden selber Trennungen vorgenommen werden, in Kontakt zu bringen. Höhn beobachtete in der praktischen Arbeit: „Die Zentralisierung geschlechtsunabhängiger Eigenschaften durch die Kinder und Jugendlichen selbst könne zur Entdramatisierung von Geschlecht beitragen. [...] Durch die Verlagerung auf schauspielerische Aspekte und kreative Fähigkeiten lebten die Kinder beider Gruppen [mit denen Höhn arbeitete], wie es mir schien, eine Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht“ (Höhn 2007: 112). Erleben die Teilnehmenden (besonders Kinder und Jugendliche) eine solche Entdramatisierung und kommen vermehrt in Kontakt mit Personen eines anderen Geschlechts (ohne dass dieses Geschlecht z.B. in Liebesbeziehungen im Vordergrund steht), werden auch Informationen gesammelt, welche den Stereotypen widersprechen, den Confirmation Bias ausschalten und sich in Diversität auf der Bühne ausdrücken können. Ich schreibe bewusst „können“, weil es auch gegenläufige Tendenzen gibt: In unserer Gesellschaft werden oft durch Abgrenzung und Herstellung einer vermeintlichen Ausnahme Stereotype aufrecht erhalten. Dies zeigt sich in Aussagen wie „Ich bin nicht wie andere Mädchen“ oder „Er ist nicht wie andere Jungs“. Das heißt: Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden wahrgenommen, Sympathien ausgesprochen und dennoch der Confirmation Bias aufrecht erhalten. Wir sollten nie erwarten, dass unsere Arbeit Wunder bewirkt – denn wir können nicht durch Theaterpädagogik sämtliche Sozialisierungserfahrungen und Umweltfaktoren unserer Teilnehmenden umgestalten. Doch wir können einen Raum kreieren, in welchem wir die gesellschaftlichen Regeln und Zwänge vorübergehend ausschalten oder abmildern und unseren Teilnehmenden neue Freiräume schaffen.

Dazu gehört auch, dass wir die von uns verwendeten Übungen kritisch hinterfragen. Beim expliziten Ansatz denken wir alle Bereiche unserer praktischen Arbeit auf das Thema Geschlecht hin. Beim impliziten Ansatz hingegen stehen andere Themen, Stücke und Methoden im Vordergrund und wir laufen Gefahr, den geschlechtsblinden Flecken unserer Disziplin zu unterliegen. Es haben sich im Laufe der Zeit einige Übungen in den theaterpädagogischen Kanon eingeschlichen, welche (unreflektiert verwendet) in einer geschlechtssensiblen Arbeit kontraproduktiv sind. Manche unserer Übungen beinhalten stereotype Figuren und Darstellungen im ganz kleinen Rahmen. Beim „kotzenden Känguru“, einer Übung im Stehkreis, bei welcher die Teilnehmenden in wechselnde Bilder

zu dritt gehen, gibt es zum Beispiel das Bild „James Bond“: Die Person in der Mitte geht in eine James Bond Haltung und pustet eine Pistole aus. Die Personen links und rechts sinken mit anbetenden Händen zu Boden und rufen (mit hoher Stimme) „Ooh Jaaaames!“ Ein Bild – zwei Geschlechterstereotype. Die Lösung? Entweder kritisch mit der Gruppe reflektieren oder das Bild einfach rausstreichen – es gibt genug andere. Die wohl beliebteste Übung mit starken Stereotypen ist „Monster und Prinzessin“ – eine Aufwärmübung, bei der die Teilnehmenden in die Rolle eines Monsters schlüpfen, welches eine Prinzessin jagt. Das Monster macht bedrohliche Brüllgeräusche und die Prinzessin schreit mit hoher Stimme. Dieser Übung widmet sich auch Jeremy Heiß. Treffend formuliert er: „Die Vorgabe, dass die Prinzessin mit [...] hoher Stimme kreischen soll, bedient das Klischee der ‚hysterischen‘ und hilflosen Frau* und ist aus queer-feministischer Perspektive abzulehnen“ (Heiß 2019: 16). Solche Übungen gilt es in einer geschlechtssensiblen Arbeit entweder zu vermeiden oder aber abzuwandeln. Heiß schlägt vor, den Teilnehmenden auch die Möglichkeit zu geben, äquivalent einen Prinzen zu spielen, wodurch sich die beiden Rollen nicht mehr unterscheiden ließen. Da ich bereits herausgearbeitet habe, dass eine Umpolung und Übertragung der Stereotype auf ein anderes Geschlecht die Stereotype nicht durchbrechen, halte ich dies nicht für eine Lösung des Problems. Auch Heiß stellt fest, dass eine Referenz zur Sexualität entstehen könnte (vgl. ebd.: 17). In der Arbeit mit (oder gegen) Stereotypen ist es eine wichtige Erkenntnis, dass diese durch eine Umkehrung oder Übertragung nicht einfach verschwinden. Mehr noch: In meiner Bachelorarbeit (über Geschlechterstereotype bei Harry Potter) habe ich herausgefunden, dass auch die Hauselfen und Kobolde in J.K. Rowlings Darstellung Geschlechterstereotypen entsprechen – unabhängig davon, ob es sich um männliche oder weibliche Hauselfen handelt. (Es kommen keine männlichen Kobolde vor.) Sie sind als Wesen vergeschlechtlicht: Die Eigenschaften, welche Hauselfen zugeschrieben werden, entsprechen dem traditionell weiblichen, paternalistischen Geschlechterstereotyp. Die Eigenschaften, welche Kobolden zugeschrieben werden, entsprechen dem neidvollen, männlichen Stereotyp (vgl. Binsack 2021: 42 ff.). Das bedeutet folgendes: Geschlechterstereotype sind nicht an ein menschliches Geschlecht gekoppelt. Auch Fantasiewesen können einem Geschlechterstereotyp entsprechen. Die Codes, über welche sie gestaltet sind, sind ebenfalls vergeschlechtlicht. Dies ist zu berücksichtigen, wenn wir meinen, wir könnten Übungen so umgestalten, dass wir die menschlichen durch (fantasie-)tierische Rollen ersetzen. Ich stelle zur Diskussion, ob wir Natur-Logiken finden können, welche zunächst keine vergeschlechtlichte Assoziation wecken: Bei Fangspielen böte sich „Katz und Maus“ an. Die Verhaltensweisen der Katze sind analog zum Monster. Die Verhaltensweise der Maus analog zur Prinzessin. Eine große, fauchende Katze jagt eine kleine, quietschende Maus. Dahinter steht eine reale Logik der Natur: Katzen fangen Mäuse. Der Ursprung von

„Katz und Maus“ ist also nicht vergeschlechtlicher Art – im Gegensatz zu der stark vergeschlechtlichten Rolle einer Prinzessin. Was bleibt, ist ein Statusunterschied. Wie bereits unter 2.2 herausgearbeitet, gestalten sich Geschlechterstereotype unter anderem entlang des gesellschaftlichen Status von Gruppen. Ob „Katz und Maus“ noch Geschlechterstereotypen entspricht und kritisch hinterfragt werden sollte, stelle ich zur Debatte. Doch in der Theaterpädagogik wird (zu Recht) viel mit Statusübungen gearbeitet. Aus meiner Beobachtung heraus bedienen sich diese meist der Darstellung eines hohen Status und einer kompetitiven Interdependenz – somit würden sie mit einem traditionell männlichen Geschlechterbild arbeiten. So zum Beispiel in einer Übung, in der die Teilnehmenden in eine bittstellende und eine verweigernde Gruppe aufgeteilt werden. Statusübungen sind aus verschiedenen Gründen aus der Theaterpädagogik nicht wegzudenken: Zum einen ist Status ein sehr wirkungsvolles, gestaltgebendes theatrales Mittel. Zum anderen kann das Erleben verschiedener Status sich selbstwirksamkeitsgebend auf die Teilnehmenden auswirken. Es gibt nicht viele Räume, in denen der eigene Status verändert werden kann. Im Theater geht das. Hierin liegt auch die Antwort auf den Umgang mit stereotypbehafteten Statusübungen: Es geht nicht darum, den Status aus der Theaterpädagogik zu streichen. Es geht darum, ihn emanzipatorisch zu nutzen. Das Wechseln in einen ungewohnten Status kann eine Differenzerfahrung sein, welche auch in einem impliziten Ansatz, in welchem das Thema Geschlecht eventuell gar nicht benannt wird, eine geschlechtsspezifisch neue Perspektive und neue Handlungsoptionen eröffnet.

Ein impliziter Ansatz kann zusammenfassend (basierend auf einer klaren Haltung) wie folgt aussehen: In einer Inszenierungsarbeit werden Strategien verwendet, welche einer (unbeabsichtigten) stereotypen Darstellung entgegenwirken. Dazu gehören die Fokusverschiebung und die Körperarbeit. Es ist möglich, das Thema Geschlecht in der Kommunikation bewusst zu meiden und den Teilnehmenden durch das Theater einen geschlechtsunabhängigen Begegnungsraum zu schaffen. Zudem werden alle verwendeten Übungen kritisch auf Stereotype hin abgeklopft und gegebenenfalls umgestaltet. Statusübungen werden emanzipatorisch eingesetzt.

5. Besetzung von Rollen in Bezug auf Geschlecht

Ich habe es in der kurzen Zeit, in der ich theaterpädagogisch aktiv bin, wiederholt erlebt, dass Teilnehmende nur ihr eigenes (bei der Geburt zugeschriebenes) Geschlecht spielen durften – auch, wenn die Teilnehmenden es sich explizit anders gewünscht haben. Nach dem Motto: „Du kannst alles spielen – außer ein anderes Geschlecht“. In diesem letzten inhaltlichen Abschnitt möchte ich, aufbauend auf meinen vorangegangenen Überlegungen, die Einwände gegen eine geschlechtskonträre Rollenbesetzung diskutieren und für eine

Ermöglichung oder bewusste Verwendung gegengeschlechtlicher Rollenbesetzungen appellieren.

Warum unterbinden Theaterpädagog*innen die geschlechtskonträre Rollenbesetzung? Ich habe (als Teilnehmende) zwei Situationen erlebt, in welchen meiner Gruppe gesagt wurde, wir dürften nur unser eigenes Geschlecht spielen. Im einen Fall ging es um die Methode des reaktiven Schauspiels. Wir sollten lernen, unsere spontanen Reaktionen auf unerwartete Situationen im szenischen Spiel zu nutzen und in ein Rollengedächtnis zu überführen. Es wussten nie alle, was ihre Mitspielenden auf der Bühne als nächstes tun würden. Im Spiel verwendeten wir also aus der Rolle heraus unsere (quasi) persönlichen Reaktionen, um ein authentisch wirkendes Spiel zu erzeugen. Ein Grund für die Verweigerung des ‚Geschlechtertauschs‘ könnte also unsere vergeschlechtlichte Lexik gewesen sein, welche die Grundlage für unsere spontanen Reaktionen bildet. Das würde jedoch bedeuten, dass diese Schauspielmethode eine spielerische Veränderung der eigenen Lexik ausschließt, da sie als nicht authentisch gilt. Authentisch wäre demnach nur die eigene Sozialisation. Allerdings würde eine gegengeschlechtliche Besetzung gerade bei dieser Methode bewirken, dass die Rollen vielschichtiger (und gegebenenfalls androgyner) werden, da beispielsweise weibliche Sozialisationseffekte in eine männliche Rolle einfließen und so stereotype Verhaltensmuster aufgebrochen werden. Dazu kommt, dass bei dieser Argumentation deutlich der von Lann Hornscheidt benannte Umweg über das Geschlecht gegangen wird. Eine Rolle wird in ihrem Handeln auf ihr Geschlecht hin gedacht – also kann auch nur eine Person, die genauso sozialisiert wurde, diese Rolle spielen. Dass sich – je nach Stück und Szene – die geschlechtliche Sozialisation in den letzten Jahrhunderten (oder gar Jahrtausenden) ebenfalls stark gewandelt hat und somit ein zeitspezifisch authentisches Spiel von vorneherein unmöglich ist, wird hierbei ebenfalls ausgeklammert. Vielleicht lag der Grund also gar nicht in der Schauspielmethode, sondern in einem persönlichen Geschmack, was die ‚authentische‘ Darstellung von Geschlecht angeht.

In der zweiten Situation, die ich als Teilnehmende miterlebt habe, wurde der Grund klarer kommuniziert. Es stand seitens der anleitenden Person die Angst im Raum, die (erwachsenen) Teilnehmenden würden durch eine gegensätzliche Besetzung die Szenen nicht mehr ernst nehmen und es würde schnell „lächerlich“ werden. In diesem Fall war es also eine Frage der anleitenden Haltung und der Unsicherheiten, die die anleitende Person mitgebracht hat. Wir können, sofern wir das wollen, in jeder theaterpädagogischen Situation von den Teilnehmenden einfordern, die Übung oder Szene ernst zu nehmen. Wie ernst unsere Arbeit genommen wird und wie wichtig den Teilnehmenden der Prozess ist, hängt maßgeblich von uns ab – mit welcher Haltung wir in eine Gruppe gehen, welche

Arbeitsatmosphäre wir schaffen und wie wir den Sinn der Übungen kommunizieren. Das hat aber nun mal mit der geschlechtsspezifischen Besetzung nichts zu tun – denn selbstverständlich kann auch ein Junge das Spielen eines Mädchens ernst nehmen. Wird eine Darstellung absichtlich ins Lächerliche gezogen, können wir aus unserer Haltung heraus adäquat reagieren. Auf Grund einer persönlichen Angst Besetzungsmöglichkeiten von vorneherein zu unterbinden, auch wenn diese explizit von der Gruppe eingefordert werden, halte ich aus einer queeren und feministischen, aber auch pädagogischen, Perspektive nicht für vertretbar.

Die Möglichkeiten einer Differenzerfahrung durch das Spielen eines anderen Geschlechts und die damit einhergehenden Risiken der Verstärkung von Stereotypen habe ich bereits ausführlich unter 4.3 behandelt. Meiner Meinung nach überwiegen hierbei klar die Chancen. Die Erlebnismöglichkeiten der Teilnehmenden stehen eindeutig im Vordergrund. Es ist unsere Aufgabe, den Rahmen dafür zu schaffen und mit den Risiken umzugehen. Dazu müssen wir als professionelle Theaterpädagog*innen in der Lage sein. Ich sehe hier zwei Abstufungen unserer Handlungsmöglichkeiten. Aus einer queeren und feministischen Perspektive ist die unterste Stufe – also das, was wir auf jeden Fall leisten sollten – die Ermöglichung. Dazu gehört selbstverständlich, dass wir das Spielen anderer Geschlechter nicht im Vorfeld verbieten. Fordern unsere Teilnehmenden es dann ein, ist es unsere Aufgabe, dem nachzukommen. In diesem Fall liegt es an uns, eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der es möglich ist und gegebenenfalls entstehende Gruppendynamiken aufzufangen. Die zweite Stufe ist die Ermutigung. Hierbei leiten wir bewusst Prozesse ein, die unsere Teilnehmenden befähigen und ermutigen sollen, die Differenzerfahrung des Spielens eines anderen Geschlechts einzugehen.

6. Fazit

Um theaterpädagogisch geschlechtssensibel arbeiten und mit Geschlechterstereotypen umgehen zu können, benötigen wir neben einem theoretischen Wissen über das Thema eine klare anleitende Haltung. Diese beinhaltet eine stetige Reflexion, sowohl thematischer Art als auch die eigenen Absichten betreffend. Ebenfalls umfasst die Haltung normative Ansprüche wie beispielsweise Vielfalt, Teilhabe und Geschlechtergerechtigkeit, welche eine Richtlinie unseres Handelns vorgeben. In Bezug auf unsere Teilnehmenden ist es Teil der Haltung, einen sicheren Raum, ein kommunikatives Vakuum und einen (mit)forschenden Prozess zu schaffen. Unsere pädagogischen Handlungsmöglichkeiten betreffend habe ich einen impliziten und einen expliziten Ansatz betrachtet. Diese umfassen das Hervorrufen von Differenzerfahrungen durch eine bewusste Fokussierung oder -verschiebung, eine geschlechtskonträre Rollenbesetzung und die Erweiterung der eigenen Lexik und Aushebelung der grammatischen Regeln sowie eine Nicht-Nennung von

Geschlecht, das Schaffen von geschlechtsunabhängigen Begegnungsräumen und das Überprüfen unserer Übungen auf darin enthaltene Geschlechterstereotype.

Früher oder später wird uns allen eine Bianca begegnen, die uns zeigt, wie hübsche Mädchen weinen. Vielleicht wird es auch ein Maik sein, der einen echten Mann spielen möchte. Und wenn es so weit ist, dann haben wir eine pädagogische Haltung, reflektierte Übungen und ganz viele Ideen zur Rollengestaltung im Gepäck, die uns helfen, mit einem Lächeln auf den Lippen und einem guten Gewissen einen Raum zu schaffen, in dem alles möglich ist – egal, was die Welt da draußen uns erzählt.

Literaturverzeichnis

de Beauvoir, Simone: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005 [1949].

Binsack, Lena: Geschlechterbilder bei „Harry Potter“. Bachelorarbeit im Fach Politikwissenschaft. Vorgelegt am 13.09.2021 an Prof. Dr. Ursula Birsl (Erstgutachter*in). Phillips-Universität Marburg 2021.

BMFSFJ: Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck. In: Regenbogen-Portal. <https://www.regenbogenportal.de/informationen/geschlechtsidentitaet-und-ausdruck#:~:text=Die%20Geschlechtsidentit%C3%A4t%20eines%20Menschen%20ist,%20so%20Geschlecht%20zum%20Ausdruck%20bringt>. (letzter Zugriff 30.05.2022 14:36) o.J.

Broich, Josef: Theaterspiel und Umgang mit der Rolle, In: Theaterpädagogik. Zwölf Beiträge zur aktuellen Diskussion unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten. (Hg.) Josef Broich. Lüneburg: edition erlebnispädagogik 2007.

Connell, Raewyn: Gender. In: Geschlecht und Gesellschaft, 53. (Hg.) Ilse Lenz, Michael Meuser. Wiesbaden: Springer VS 2013.

Günther, Michaela: Statuentheater. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hg.) Deutsches Archiv für Theaterpädagogik (datp). <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-statuentheater/> (letzter Zugriff 09.07.2022 13:13) 2003.

Dorn, Isabel: Theaterpädagogische Arbeitshaltung. Eine Choreographie im Wechselspiel zwischen vier Positionen. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 77, S. 22-26 2020.

Dorsch: Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Dorsch. Lexikon der Psychologie. (Hg.) Markus Antonius Wirtz. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/entwicklung-der-geschlechtsidentitaet> (letzter Zugriff 06.07.2022 20:32) o.J.

Eckes, Thomas: Geschlechterstereotype. Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 35., 2. erw. u. akt. Auflage. (Hg.) Ruth Becker, Beate Kortendiek. Wiesbaden: Springer VS, S. 171-182 2008.

Flieger, Katharina: Nicht jeder kann den Helden spielen. Stereotypen im Theater. In: Schweizer Radio und Fernsehen. Stand: 19.07.2017 16:57. <https://www.srf.ch/kultur/buehne/nicht-jeder-kann-den-helden-spielen> (letzter Zugriff 13.06.2022 15:45) 2017.

Geyer, Robby: Minderheiten und Toleranz. In: Themenblätter im Unterricht. Nr.105. (Hg.) bpb. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2019.

Heilman, Elizabeth E.: Blue Wizards and Pink Witches: Representations of Gender Identity and Power. In: Critical Perspectives on Harry Potter. (Hg.) Elizabeth Heilman. New York: Routledge, S. 221-239 2003.

Heiß, Jeremy: 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. Eingereicht am: 26.07.2019 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung). Theaterwerkstatt Heidelberg 2019.

Hesse, Hermann: Stufen. <https://hhesse.de/gedichte/stufen/> (letzter Zugriff 20.06.2022 18:35) o.J. [1941].

Hoefnagels, Lou: Handbuch des Maskenspiels. München: Don Bosco Verlag 1952.

Höhn, Claudia A.: „Theater“ um Gender. Aufgaben, Möglichkeiten und Chancen der Schulsozialarbeit. Marburg: Tectum Verlag 2007.

Hornscheidt, Lann: Gender. Was soll das ganze Theater. In: Aufklärung und Kritik, 512. (Hg.) Sofie Lichtenstein, Moritz Müller-Schwefe. Berlin: SuKuLTuR 2017.

Kerner, Ina: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Perspektiven für einen neuen Feminismus. In: Freie Universität Berlin. https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/KernerKonstruktion_und_Dekonstruktion/index.html (letzter Zugriff 29.05.22 21:09) 2007.

Knischek, Stefan: Lebensweisheiten berühmter Philosophen. 4000 Zitate von Aristoteles bis Wittgenstein. 8. Aufl. Hannover: humboldt Verlag 2009.

Koban, Ellen: Tiefenstruktur und Tiefengestaltung. Un/Doing Gender im deutschen Theaterbetrieb. In: Staging Gender. Reflexionen aus Theorie und Praxis der performativen Künste. (Hg.) Irene Lehmann, Katharina Rost, Rainer Simon. Bielefeld: transcript Verlag, S. 217-228 2019.

Lehmann, Irene et al.: Gender on Stage and beyond. Einleitung. In: Staging Gender. Reflexionen aus Theorie und Praxis der performativen Künste. (Hg.) Irene Lehmann, Katharina Rost, Rainer Simon. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-23 2019.

Linhardt, Marion: Die Lustige Person oder das Komische als Rollenfach. In: Der komische Körper. Szenen – Figuren -Formen. (Hg.) Eva Erdmann. Bielefeld: transcript Verlag, S. 52-59 2003.

Mateos, Inés: „Nichtweisse sehen wir so gut wie gar nicht“. Stereotype Figuren im Theater. Schweizer Radio und Fernsehen. Stand: 05.07.2017 09:38. <https://www.srf.ch/kultur/buehne/nichtweisse-sehen-wir-so-gut-wie-gar-nicht> (letzter Zugriff 07.07.2022 11:01) 2017.

Meyer, Jörg: Folien Vorbereitung und Unterricht A/B-Kurs. https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2020/05/JM_Folien_Vorbereitung_Unterricht_A_B_Kurs_Materialien_PW.pdf (letzter Zugriff 10.07.2022 10:51) o.J.

Ruping, Bernd: Darstellende Kommunikation. In: Wörterbuch der Theaterpädagogik. (Hg.) Deutsches Archiv für Theaterpädagogik (datp). <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-darstellende-kommunikation/> (letzter Zugriff 09.07.2022 13:13) 2003.

Schnerring, Almut; Verlan, Sascha: Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne Rollenklischees. München: Antje Kunstmann GmbH 2014.

Schrödl, Jenny: Gender in Theater, Performance und Tanz der Gegenwart. Themen, Strategien, Diskurse. In: Staging Gender. Reflexionen aus Theorie und Praxis der performativen Künste. (Hg.) Irene Lehmann, Katharina Rost, Rainer Simon. Bielefeld: transcript Verlag, S. 47-64 2019.

Schultheater-Studio Frankfurt (STS): Script: GeschlechterRolleMensch. Theaterpädagogischer Workshop zu Geschlechterklischees und Heteronormativität. o.J.

Stangl, Werner: confirmation bias. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. (Hg.) Werner Stangl. <https://lexikon.stangl.eu/10640/confirmation-bias-bestaetigungsfehler-bestaetigungstendenz> (letzter Zugriff 07.07.2022 11:00) 2022.

Theater Info: Commedia dell'arte. In: User-Verlag. http://www.theater-info.de/commedia_dell_arte.html (letzter Zugriff 13.06.22 12:33) o.J.

Eidesstattliche Erklärung

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

Heidelberg, 26.07.2022