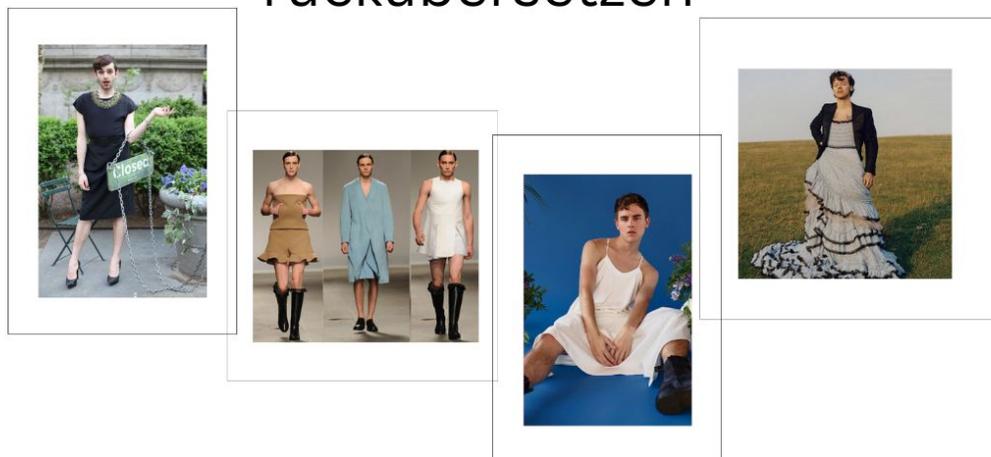


# Wir alle spielen Theater. Erving Goffmans Theatermetaphern in die theaterpädagogische Arbeit rückübersetzen



Abschlussarbeit  
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT<sup>®</sup>  
an der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Vorgelegt von Anina Engelhardt  
Eingereicht am 28.07.2023 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

# Inhalt

1	Einleitung .....	2
2	Erving Goffmans Theatermetaphern .....	3
2.1	Rituale .....	7
2.2	Stigma .....	9
3	Kulturelle Bildung .....	10
3.1	Aspekte kultureller Bildung .....	12
3.2	Die drei Säulen der Theaterpädagogik .....	14
4	Theaterspielen und ideales Lernen .....	15
5	Ein Mann und ein Kleid – Frauenfiguren auf der Bühne. Ein Praxisbeispiel .....	18
5.1	Reflexion der Situation .....	22
5.2	Schlussfolgerungen .....	28
6	Stigma, Ritual und Rahmung in der theaterpädagogischen Arbeit und in der kulturellen Bildung .....	30
7	Ausblick: Theaterpädagogische Arbeit als kulturelle Bildung. Mit Goffman im Gepäck die Gesellschaft verändern .....	31
8	Literatur .....	33

# Wir alle spielen Theater. Erving Goffmans Theatermetaphern in die theaterpädagogische Arbeit rückübersetzen

## 1 Einleitung

Der Soziologe Erving Goffman hat in seinen Arbeiten durchgängig Metaphern des Theaters genutzt, um gesellschaftliche Themen greifbar zu machen. Wie Menschen miteinander interagieren erklärt er mit Begriffen aus der Welt des Theaters. Die Gesellschaft erscheint als ernstes Spiel mit Regeln des Umgangs, die Goffman im Bild des Theaters beschreibt.

In meiner Arbeit möchte ich seine Konzepte, wie „Stigma“ und „Rituale“, in einen theaterpädagogischen Kontext rückübersetzen. Im Theater werden die gesellschaftlichen Regeln wieder zum Spiel, bei dem die Regeln geändert werden können. Noch wichtiger ist dabei, dass beim Theaterspielen selbstverständliche und unangreifbare Regeln veränderbar werden. Sie werden durch das eigene Tun verstehbar und gestaltbar. Mit Goffmans Begriffen können dadurch Themen von der uneinsehbaren „Hinterbühne“ auf die ausgeleuchtete „Vorderbühne“ geholt werden.

Im ersten Teil stelle ich Goffmans Ansatz vor und erläutere seine zentralen Begriffe und Konzepte, mit denen er soziale Interaktionen beschreibt und untersucht. Dabei gehe ich genauer auf sein Verständnis von *Ritualen* und *Stigmata* ein.

Im nächsten Schritt erläutere ich, was unter kultureller Bildung verstanden wird und führe die wichtigsten Aspekte aus. Daraufhin schildere ich die drei Säulen der Theaterpädagogik und zeige damit, wie die Theaterpädagogik mit der kulturellen Bildung zusammenhängt. Vor diesem Hintergrund zeige ich, in welcher Hinsicht Theaterpädagogik, als theatrales Lernen idealtypisch für ein ganzheitliches Verständnis von kultureller Bildung gesehen werden kann.

Anhand eines Praxisbeispiels mache ich nachvollziehbar, wie die Krise eines Teilnehmers in einem theaterpädagogischen Projektes aus der Perspektive Goffmans analysiert werden kann. Dabei wird deutlich, dass der Ansatz Goffmans für die theaterpädagogische Arbeit hilfreich ist, um mit Krise von Teilnehmenden angemessen umzugehen. Auch für

Teilnehmende ist die Kenntnis von Goffman von Nutzen. Sie ermöglicht eine Reflexionsebene, die selbstverständliches Wissen, das unser Alltagshandeln bestimmt, unter neuem Blickwinkel zu betrachten. Damit können die Regeln des Theaterspielens klarer vermittelt werden und eröffnet so neue Handlungsspielräume.

In einer abschließenden Diskussion sollen das Potential und die Besonderheiten der Theaterpädagogik mit dem Blick Goffmans in einen aktuellen Zusammenhang gesetzt werden. Mit Goffman lässt sich begründen: Theaterpädagogik zeichnet einen Zugang aus, der Themen wie Identität, Rassismus oder gesellschaftliche Regeln auf besondere Weise erfahren lässt. In einem kurzen Ausblick zeige ich vor diesem Hintergrund, dass theaterpädagogisches Arbeiten als kulturelle Bildung dem entspricht, was in der aktuellen Bildungsforschung als ideales Lernen beschrieben wird.

## 2 Erving Goffmans Theatermetaphern

Erving Goffmans Ideen haben einen bedeutenden Einfluss auf den Bereich der Theater- und Performance-Forschung. Goffmans Arbeiten zu Dramaturgie von sozialer Interaktion waren einflussreich für das Verständnis der performativen Aspekte des menschlichen Verhaltens.

Mit der Verfremdung durch die aus dem Theater entlehnten Metaphern alltäglicher Situationen zeigt Goffman, wie in Kommunikationssituationen eine sinnhaft interpretierbare Ordnung entsteht und sich erhält. Im 1959 erschienenen Buch "Wir alle spielen Theater" (im Original "The Presentation of Self in Everyday Life") untersucht Goffman, wie sich Individuen in sozialen Interaktionen anderen gegenüber präsentieren. Sein zentrales Interesse ist auf das Verstehen der (sozialen) Situation als Raum der Ko-Präsenz menschlicher Akteure gerichtet (Knoblauch 2011: 190). Das, was Individuen im Alltag tun, ist mit dem vergleichbar, was Schauspieler\*innen tun. „Wenn der einzelne eine Rolle spielt, fordert er damit seine Zuschauer auf, den Eindruck, den er bei ihnen hervorruft, ernst zu nehmen“ (Goffman 2021: 17). Menschen stehen nicht jederzeit mit ihrem gesamten Selbst im gesellschaftlichen Leben. Soziale Rollen machen nur einen Ausschnitt der gesamten Person sichtbar. Im Umgang mit anderen gibt es viele gute Gründe, den Eindruck, der dabei erzeugt wird, zu gestalten und zu kontrollieren.

Mit dem Konzept der *Rolle* zeigt er, dass Menschen in unterschiedlichen Situationen nicht als gesamte Person handeln. In der sozialen Interaktion nehmen sie *Rollen* an, die mit Regeln und Erwartungen verbunden sind (Goffman 1980: 148ff.). Jedes Individuum vereint ein Rollenset, das je nach Ort und Situation verschieden abgerufen wird. Beim Einkauf erfülle ich die Rolle einer Kundin, in einem Workshop die Rolle einer Theaterpädagogin.

In *Face to Face-Interaktionen* werden sehr unterschiedliche Erwartungen an die Erfüllung der Rolle sichtbar. Die Identität eines Individuums ergibt sich aus der Konstruktion aller *Rollen*, die das Individuum erfüllt. Eine *Rolle* angemessen auszufüllen, ermöglicht einen möglichst reibungslosen Ablauf sozialer Interaktionen, von Begegnungen. Daher sind Rollenerwartungen mit *Skripten* verbunden, die das Verhalten in Situationen anleiten. Die Darstellung einer Rolle kann mehr oder weniger gelingen. Dabei spielen auch räumliche Aspekte eine Rolle. Der Kontext einer Situation kann als Bühnenbild verstanden werden, der das gemeinsame Verständnis der Situation beeinflusst.

Da ein Individuum niemals in einer einzigen *Rolle* vollständig aufgeht, entsteht die Möglichkeit zur *Rollendistanz*. Durch den Abstand zur eigenen *Rolle* wird sie individuell ausgestaltbar. Individuen sind nicht gezwungen, eine starre Rollenerwartung zu erfüllen. Eine *Rolle* kann interpretiert, variiert und verändert werden. Dies hängt von vielen Faktoren ab: Ort, Zeit, Lebensalter, sozialer Status, dem Gegenüber, dem Anlass der Interaktion. Die Interpretation einer *Rolle* dient auch der Konstruktion der eigenen *Identität* durch die Darbietung einer *Rolle*. „Was zum Abschluss betont werden sollte, ist die Tatsache, dass gerade die Struktur unseres Selbst unter dem Gesichtspunkt der Darstellung verstanden werden kann“ (Goffman 2021: 230).

In sozialen Interaktionen muss nach Goffman unter den Beteiligten der Begegnung geklärt werden, in welcher Situation sich das Beteiligten eigentlich befinden und was demnach zu tun ist. „Außer der vermuteten Übereinstimmung von Erscheinung und Verhalten erwarten wir natürlich auch noch eine gewisse Kohärenz zwischen Bühnenbild, Erscheinung und Verhalten“ (Goffman 2021: 26).

Beim Bezahlen an der Kasse in einem Supermarkt um die Ecke ist die Situation recht gut überschaubar. Im Supermarkt in einem Urlaubsort, ohne Sprachkenntnisse des Urlaubslandes, sieht es bereits anders aus. Hier kann es durchaus zu Irritationen des bekannten

Skripts „Bezahlen an der Supermarktkasse“ kommen. Um die Begegnung „heil zu überstehen“ bedarf es des *Impression Management*. Es gelten Regeln des Selbstrespekts und der Rücksichtnahme in der Begegnung, um das Rollenverhalten an die aktuelle Situation anzupassen. In einer Situation gestalten Menschen ihre persönliche Fassade. „Manchmal empfiehlt es sich, die persönliche Fassade zu trennen in `Erscheinung` und `Verhalten` (Goffman 2021: 25). Die Erscheinung informiert über den sozialen Status einer Person. Das Verhalten zeigt die Interpretation und Ausgestaltung der Rolle durch eine Person an.

Über Konventionen, oder Rituale, können bei Regelübertretungen Begegnungen wieder zurechtgerückt werden. Entschuldigungen, Erklärungen oder Bagatellisierungen können eine tragfähige Begegnung wieder herstellen. Am Beispiel der Sprachbarriere während des Bezahlvorgangs wird deutlich, dass es in der Begegnung nicht allein um sprachliche Ausdrucksmittel geht. In solchen Situationen kommuniziert man „Mit Händen und Füßen“. Auch Gesten und Mimik sind also Formen der Kommunikation.

Die Beteiligten einer Begegnung müssen sich an Regeln der Interaktion halten, können aber auch ihre Unabhängigkeit zum Ausdruck bringen. Begegnungen, bei denen sich die Beteiligten an konventionelle Regeln halten, ordnet Goffman der *Vorderbühne* zu. Es gibt jedoch auch die *Hinterbühne*, auf der Verhaltensweisen stattfinden, die auf der *Vorderbühne* inakzeptabel sind. So kann der Bezahlvorgang an der Supermarktkasse im Urlaub mit aller Freundlichkeit alle Hindernisse und Missverständnisse überwinden, die entstehen. Im nächsten Moment kann das Kassenpersonal jedoch mit einem Augenrollen untereinander den Unmut über den umständlichen Ablauf ausdrücken. Dabei entsteht die *Hinterbühne*, die sich nicht an das Publikum der *Vorderbühne* richtet (vgl. Goffman 2021: 99ff.).

Damit ein auf den ersten Blick so einfacher Vorgang des Bezahls an der Supermarktkasse gelingen kann, braucht es ein geteiltes Verständnis der Situation, des Kontextes der Begegnung. Die Deutungen, Entwürfe und Relevanzen der Beteiligten müssen entziffert und aufeinander abgestimmt werden. Um welche Art der Begegnung es sich handelt muss von allen Beteiligten situativ, in einem Prozess, ausgestaltet werden. Diesen Prozess nennt Goffman *Rahmung* (Goffman 1980). Diese *Rahmen* sind geteilte Orientierungsmuster, die von den Beteiligten einer Begegnung interpretiert werden müssen. Zur Orientierung in der Begegnung dienen zum Beispiel Raum, Zeit, das eigene

Erfahrungswissen, um zu unterscheiden, was relevanter Teil der Situation ist und was irrelevant ist.

Nun verleitet das Beispiel des Bezahlens an der Supermarktkasse dazu, bei Interaktionen stehen zu bleiben, an denen nur zwei Personen beteiligt sind. An den meisten Situationen sind mehrere Personen beteiligt, sie bilden das Ensemble für eine „gelungene“ *Darstellung (performance)*. Mit dem Begriff des *Ensembles* lassen sich die *Vorderbühne* und die *Hinterbühne* noch besser voneinander unterscheiden (vgl. Goffman 2021: 99ff.). Während der öffentlich zugängliche Bereich des Supermarktes für das Personal die *Vorderbühne* darstellt, bilden die unzugänglichen Personalräume die *Hinterbühne*. Wie im Beispiel oben schon erkennbar, können *Vorderbühne* und *Hinterbühne* in einer Situation auch zusammenfallen – je nachdem wie sich die Beteiligten verhalten.

Die alltägliche Ordnung sozialer Kommunikation ist Goffmans Ausgangspunkt, weil die Regeln und Prinzipien so selbstverständlich sind, dass sie oft nicht reflektiert werden. Dennoch formen sie die gesellschaftliche *Interaktionsordnung*, in der sich Menschen begegnen. Die Offenheit von sozialen Interaktionen bedeutet für Goffman, dass trotz aller Regelmäßigkeit nie ganz sicher sein kann, was gerade geschieht. Erfahrungen und Erwartungen können diese Unsicherheit niemals vollkommen tilgen. Die Rahmung einer Situation und die *Modulation* von Rahmungen sind kein subjektives Wissen, sondern eine soziale Praxis (Knoblauch 2011: 196).

*„... wir sagten, dass die Rahmungen mache für den Menschen das Handeln sinnvoll. Doch der Rahmen schafft mehr als nur Sinn; er schafft auch Engagement. Bei jeder Aktivität machen sich die Beteiligten gewöhnlich nicht nur ein Bild davon, was gerade vor sich geht, sondern sie werden (bis zu einem gewissen Grad) auch spontan gefangen genommen, in Bann geschlagen“ (Goffman 1980: 376).*

Die Darstellung einer Rolle, seine persönliche Fassade ist weniger an einem möglichst authentischen Ausdruck einer Person ausgerichtet. Der Ausdruck orientiert sich daran, angemessen für die Szenerie zu sein. „Am entscheidendsten aber ist, dass die Definition einer Situation, wenn sie auch von einem Einzelnen entworfen ist, integraler Bestandteil einer Darstellung ist, die durch enge Zusammenarbeit mehrerer Teilnehmer geschaffen und gestützt wird“ (Goffman 2021: 73). In diesem Sinne sind die allermeisten Situationen *Ensemble-Darstellungen*.

Mittels der Modulationen kann der Rahmen einer Situation verändert werden, um Hindernisse oder Regelbrüche wieder einzuhegen. Häufiger entsteht eine Unsicherheit, weil die Situation mehrdeutig ist. „Vielmehr geht es uns um den Zweifel, der bezüglich der Definition einer Situation entstehen kann, und den man füglich Verwirrung nennen kann, da es eine gewisse Erwartung gibt, dass die Welt in dieser Hinsicht nicht uneindeutig sein sollte“ (Goffman 1980:332). Goffman unterscheidet fünf Modulationen der *Rahmungen* von Situationen: *So-tun-als-ob* (von ernst zu unernst), *Wettkampf* (als gezähmter Konflikt), *Zeremonie* (Veranstaltungen wie Hochzeiten), *Sonderausführungen* (Übungen, Proben, Demonstrationen) und *In-einen-anderen-Zusammenhang-stellen* (Täuschung) (Goffman 1980: 60ff.).

## 2.1 Rituale

Erving Goffman führte in seinem 1971 erschienenen Buch „Interaktionsrituale“ das Konzept des *Rituals* als Teil seines dramaturgischen Ansatzes zum Verständnis sozialer Interaktionen ein. Goffman vergleicht soziale Interaktionen mit einer Theateraufführung, bei der der Einzelne verschiedene Rollen spielt und sich mit *Impression Management* beschäftigt, um zu gestalten, wie er von anderen wahrgenommen wird. Während „Wir alle spielen Theater“ sich vor allem durch den Blick auf individuelle Handlungen auszeichnet, steht bei „Interaktionsrituale“ die Situation im Vordergrund. „„Es geht hier also nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1971: 9).

Im Kontext von Goffmans Arbeit bezieht sich das Konzept des *Rituals* auf die standardisierten, gemusterten Verhaltensweisen und Handlungen, die Individuen während sozialer Interaktionen ausführen. Diese Rituale sind wie Skripte, die den Menschen zeigen, wie sie sich in bestimmten sozialen Situationen verhalten sollen. Sie tragen dazu bei, die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten, Normen festzulegen und ein Gefühl der Vorhersehbarkeit in sozialen Begegnungen zu vermitteln. „In Ritualisierung und Entritualisierung bildet sich Gesellschaft; im Zusammenspiel von Ordnung und Spontaneität, Struktur und Veränderung wird sie erzeugt“ (Gebauer 1988 :128). Goffman beschreibt also, wozu Rituale in der sozialen Interaktion dienen. Um das Konzept umfassender zu verstehen, stelle ich als nächstes zentrale Aspekte vor, die mit ihm verbunden sind.

In jeder gegebenen sozialen Situation gibt es Erwartungen darüber, wie sich der Einzelne aufgrund seiner Rolle (z. B. Eltern, Lehrer, Arbeitnehmer) verhalten sollte. Rituale zeigen den Menschen, wie sie diese *Rollenerwartungen* erfüllen können. So wird beispielsweise von einer Lehrerin erwartet, dass sie sich in einem Klassenzimmer in einer bestimmten Weise verhält, z. B., indem sie für Disziplin sorgt, Wissen vermittelt und die Leistungen der Schüler bewertet.

Rituale beinhalten oft die Verwendung von Symbolen, Gesten und nonverbalen Hinweisen, um zu kommunizieren und Bedeutung zu vermitteln. Diese Symbole können so eindeutig sein wie Sprache oder so subtil wie Körpersprache. So kann beispielsweise ein Händedruck eine *symbolische Handlung* sein, um Respekt, Zustimmung oder Begrüßung zu signalisieren.

Rituale bieten Individuen gesellschaftlich akzeptierte *Skripte* für verschiedene Interaktionen. Diese Skripte schreiben vor, was zu sagen ist, wie man sich zu verhalten hat und welche Reaktionen in bestimmten Situationen erwartet werden. Das Skript für eine Essensbestellung in einem Restaurant umfasst beispielsweise die Begrüßung des Servicepersonals, die Angabe der Bestellung und die Danksagung nach Erhalt des Essens.

Goffman führt das Konzept der *zivilen Unaufmerksamkeit* ein, um das Ritual zu beschreiben, dass Menschen in öffentlichen Räumen den direkten Blickkontakt vermeiden und die Privatsphäre der anderen respektieren, während sie die Anwesenheit der anderen anerkennen. Dies trägt zur Aufrechterhaltung eines Gefühls der Ordnung und der Achtung persönlicher Grenzen in überfüllten Räumen bei.

Goffmans dramaturgische Perspektive führt auch die Idee des *Vorderbühnen-* und *Hinterbühne-*Verhaltens ein. Die Vorderbühne bezieht sich auf das öffentliche Umfeld, in dem Individuen gemäß den gesellschaftlichen Erwartungen und Ritualen auftreten. Die Hinterbühne hingegen stellt den privaten Bereich dar, in dem die Darstellung des Selbst, das Impression Management nicht nötig ist und authentischere Aspekte seiner selbst offenbaren kann.

Indem er soziale Interaktionen als eine Reihe von Ritualen untersuchte, betonte Goffman die Rolle gemeinsamer Vorstellungen und Erwartungen bei der Gestaltung des menschlichen Verhaltens. Sein Ansatz hilft uns, die Komplexität des sozialen Lebens und die Art

und Weise, wie Individuen ihre Rollen in verschiedenen sozialen Umfeldern steuern und ausführen, besser zu verstehen.

## 2.2 Stigma

Nach Goffman bezieht sich Stigma auf ein negatives soziales Etikett oder Attribut, das eine Person oder eine Gruppe von der Norm abhebt und dazu führt, dass sie in den Augen anderer diskreditiert, abgewertet und als andersartig bezeichnet wird. Stigmatisierte Personen werden oft als von den gesellschaftlichen Normen abweichend betrachtet, was zu verschiedenen Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung führen kann. Dabei unterscheidet Goffman drei Haupttypen von Stigmata.

Bei *sichtbaren* Stigmata handelt es sich um äußere körperliche Eigenschaften oder Merkmale, die sofort auffallen, wie eine körperliche Behinderung, eine Entstellung oder die Hautfarbe. Sichtbare Stigmata sind leicht zu erkennen, und die Person, die sie trägt, wird oft aufgrund ihres Aussehens beurteilt.

Ein *offenes oder externes Stigma* bezieht sich auf Merkmale oder Eigenschaften, die verborgen werden können, aber durch Verhalten oder Situationen offensichtlich werden können. So kann beispielsweise eine psychische Erkrankung oder eine Vorstrafe als offenes Stigma betrachtet werden.

Es gibt auch *verdeckte Stigmata*. Sie sind nicht sofort erkennbar und können vor anderen verborgen werden. Psychische Probleme, sexuelle Orientierung oder Drogenkonsum in der Vergangenheit sind Beispiele für verdeckte Stigmata.

Goffman führte auch das Konzept der *beschädigten Identität* ein, das sich auf die Abwertung der sozialen Identität einer Person aufgrund ihres stigmatisierten Status bezieht. Diese verdorbene Identität kann sich auf das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept einer Person auswirken und dazu führen, dass sie Gefühle von Scham, Schuld und sozialer Isolation erlebt.

Der Prozess der Stigmatisierung erfordert ein *Stigma Management*, bei dem stigmatisierte Personen verschiedene Strategien anwenden, um die Auswirkungen der Stigmatisierung zu bewältigen und zu minimieren. Zu diesen Strategien gehören das Verbergen des stigmatisierten Merkmals, die Suche nach Unterstützung durch andere, die ein ähnliches

Stigma teilen, oder der Versuch, gesellschaftliche Stereotypen durch eine positive Selbstdarstellung zu widerlegen.

Goffmans Arbeit über Stigmatisierung wirft ein Licht darauf, wie die Gesellschaft soziale Ungleichheiten konstruiert und aufrechterhält und wie Individuen die Konsequenzen erleben, wenn sie als anders bezeichnet werden. Das Verständnis von Stigma ist entscheidend für die Bekämpfung von Diskriminierung und die Förderung von Empathie und Akzeptanz gegenüber Stigmatisierten. Goffman nutzt also die Metapher des Theaters, um soziale Interaktionen mit Begriffen des Theaters zu analysieren und zu beschreiben.

### 3 Kulturelle Bildung

Kunst und Bildung können als unterschiedliche Erfahrungsräume verstanden werden, die ihre eigenen Ordnungen und Regeln mit sich bringen. Diese stehen jedoch in einem Spannungsverhältnis zueinander, der in der theaterpädagogischen Arbeit sichtbar wird (Westphal et al. 2018: 17).

*Kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen ist zugleich ein Bestandteil jedes Sozialisationsprozesses und eine Querschnittsaufgabe zahlreicher Politikfelder wie der Schul- und Kulturpolitik. Insbesondere ist KB von Kindern und Jugendlichen als Schwerpunkt der Jugendhilfe/Jugendarbeit im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII § 11 Abs. 3 gesetzlich verankert. Sie stellt damit den zentralen übergeordneten Begriff für alle theater- und kunstpädagogischen Angebote dar, soweit sie der Jugendarbeit zuzurechnen sind. ... Förderung von individueller Entwicklung, sozialer Verantwortung, Selbstorganisation, allgemeine Bildung, Prävention und Integration sind zentrale Ziele. Die Angebote der Jugendarbeit orientieren sich an der Lebenswelt und den sozialen Räumen junger Menschen. Träger von Jugendarbeit sind Jugendverbände und Jugendinitiativen, freie gemeinnützige und kommunale Träger.*

*Kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen folgt einem ganzheitlichen Verständnis von allgemeiner Bildung. Sie zielt auf kognitives, emotionales und soziales Lernen mit allen Sinnen. Im Unterschied zur Schule sieht sie ihre Aufgabe weniger zentral in der Vermittlung kognitiven Wissens. Die Orientierung am situativen Kontext und der hohe Rang von Selbstorganisation*

*erfordern eher als der schulische Unterricht ein offenes Curriculum. Bezogen auf die einzelnen kulturellen Gestaltungsbereiche wie Musik, Bildende Kunst, Tanz, Theater oder Medienarbeit ergibt sich, dass diese KB nicht in erster Linie der Vermittlung künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten oder der Heranziehung künstlerisch-professionellen Nachwuchses dient, sondern junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Handlungsfähigkeit stärken möchte. Andererseits betont die Kulturelle Bildung, dass Bildung und Erziehung immer auch ein Bearbeiten von Inhalten und Gegenständen einschließt.*

*Die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ eröffnen ein facettenreiches Bedeutungsspektrum. ‚Kultur‘ meint sowohl die Gesamtheit der durch Menschen geschaffenen materiellen und immateriellen Artefakte als auch – in soziologisch-ethnologischer Tradition – die unterschiedlichen ‚Lebensweisen‘ und – in spezifisch deutscher Tradition – das Feld des vom Alltag unterschiedenen Bereiches der Kunst. Der Begriff der ‚Bildung‘ ist sowohl dem humanistischen Ideal von allgemeiner, umfassender Bildung, der sozialistischen Zielvorstellung einer ‚allseitig gebildeten Persönlichkeit‘ als auch der Praxis schulischer Wissensvermittlung verbunden. (Wörterbuch der Theaterpädagogik)*

Im Folgenden beziehen sich meine Ausführungen auf Ansätze der kulturellen Bildung bei Liebau/Klepacki/Zirfas (2009) und Hentschel (2010). Während in Bildungskontexten Ziele überwiegend feststehen und es um die Aneignung von rationalem Wissen geht, verfolgt das theatrale Lernen einen anderen Weg. Sinnlichkeit, Körperlichkeit, Zufall, Nachahmen stellen einen anderen Zugang zu Lernprozessen dar. So zeichnet das theatrale Lernen ein *kommunikatives Vakuum* aus. Im „Spielraum ... wir dein Großteil der kommunikativen Alltagsregelungen außer Kraft gesetzt.“ Das kommunikative Vakuum bildet im theatralen Prozess den Rahmen, in dem die Materialität der Körper und Zeichen diesen Raum füllt (Wiese/Günther/Ruping 2006: 73). Bildlich gesprochen, wird sich in Bildungsprozessen ein bereits gefüllter Raum angeeignet. In künstlerischen Prozessen wird dagegen ein leerer Raum erst gefüllt. Peter Brook betont die Bedeutung der Langeweile, der Unsicherheit, die Kreativität entstehen lässt. „Paradoxe Weise ist die Phantasie um so glücklicher, um so weniger an sie füttert, denn sie ist ein Muskel, der gern Spiele spielt.“ (Brook 2012: 34)

Theaterpädagogische Arbeit bietet vor diesem Hintergrund einen besonderen Erfahrungsraum für kulturelle Bildung, denn gegenwärtige kulturelle Praxen zielen zumeist darauf ab etablierte Ordnungen aufzubrechen, etablierte Regeln zu hinterfragen und eine Perspektive für noch unbekannt Sichtweisen zu eröffnen (Westphal et al. 2018: 17).

Die Bedeutung kultureller Bildung für gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung ist politisch und gesellschaftlich anerkannt. Kulturelle Bildung schafft neue Lernkulturen und beeinflusst nachhaltig unser Leben innerhalb und außerhalb von Schulen. Kulturelle Bildung soll Chancen für gelingende Integration und Inklusion bieten. Ansätze kulturellen Bildung bieten eine Plattform, um gesellschaftspolitische Inhalte und demokratische Praxis zu erarbeiten und durch kreative Bearbeitungsformen sinnlich begreifbar zu machen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung). Da das Feld der kulturellen Bildung vielfältig und breit gefächert ist, stelle ich als nächstes die wichtigsten Aspekte vor (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.).

### 3.1 Aspekte kultureller Bildung

*Kulturelle Teilhabe* bildet das Fundament kultureller Bildung. Der Zugang und die Teilnahme aller Menschen an kulturellen Aktivitäten und Angeboten ist grundlegend für Bildungsprozesse. Es geht darum, kulturelle Barrieren abzubauen und vielfältige Formen des kulturellen Ausdrucks zu fördern.

Mit der Auseinandersetzung der eigenen *kulturellen Identität* wird der sinnstiftende Zusammenhang erforscht und wertgeschätzt, dazu gehört auch die kulturelle Vielfalt in einer Gesellschaft. Es geht darum, die individuelle und kollektive kulturelle Identität zu stärken und ein Bewusstsein für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu schaffen.

Mit der *Ästhetischen Bildung* werden ästhetische Wahrnehmung, Kreativität und künstlerischer Fähigkeiten entwickelt. Sie umfasst die Förderung der ästhetischen Bildung in verschiedenen künstlerischen Disziplinen wie Musik, Theater, Bildende Kunst, Literatur usw. Ulrike Hentschel verortet Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik folgendermaßen:

*„Geht man mit Mollenhauer davon aus, dass Ästhetische Bildung in einem ‚Zwischenfeld‘ anzusiedeln sei „zwischen dem Bewußtwerden eigener Sinnlichkeit und den kulturell semiologischen Symbolrepertoires“ (Mollenhauer 1988, 458), so lässt sich als Grundlage Ästhetischer Bildung der Prozess ansehen, der zwischen dem wahrnehmenden und gestaltenden Subjekt und den künstlerischen Objekten/ Ereignissen, mit denen es sich auseinander setzt,*

stattfindet. Orientierungspunkte der Ästhetischen Bildung innerhalb der Theaterpädagogik sind dann zum einen die spezifischen Bedingungen theatraler Gestaltung und zum anderen – in bildender Absicht – die besonderen Erfahrungen, die die nichtprofessionellen Akteure mit diesen Gestaltungsformen machen können (vgl. Hentschel 1999). Damit ist ein weiterer Perspektivenwechsel verbunden. Ästhetische Bildung orientiert sich weder an materialen Bildungstheorien, noch versteht sie – im Sinne formaler Bildung – Theater als ‚Übungsstoff‘ für bestimmte anzustrebende Fähigkeiten der Akteure. Es steht nicht länger die referentielle Funktion von Darstellung und Gestaltung (das, was vermittelt wird, die Bedeutung) im Zentrum theaterpädagogischer Arbeit, sondern die performative Funktion, die Art und Weise der Gestaltung und die Erfahrungen, die mit diesem Gestaltungsprozess gemacht werden (vgl. Fischer-Lichte).

(...)

*Im Anschluss an diese spezifischen Kennzeichen theatralen Produzierens – z. B. spielerisches Konstrukt einer zweiten Wirklichkeit, Unablösbarkeit des gestalteten Produkts vom gestaltenden Produzenten und damit verbundenes Doppel von Spieler und Figur – lassen sich zwar Bildungsmöglichkeiten vermuten, wie z. B. die Ausbildung von Erfahrungsfähigkeit, Selbstreflexivität und Ambiguitätstoleranz, die Einsicht in Mechanismen sozialer Konstruktion und in die Unmöglichkeit der Abbildung von Wirklichkeit (vgl. Hentschel 1999), es lassen sich allerdings keine inhaltlichen Zielbestimmungen Ästhetischer Bildung vornehmen.“ (Wörterbuch der Theaterpädagogik)*

Das Verständnis, die Wertschätzung und der respektvolle Umgang mit verschiedenen kulturellen Traditionen und Perspektiven steht beim *interkulturellen Lernen* im Mittelpunkt. Es geht darum, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und interkulturellen Dialog zu fördern.

*Bildung für nachhaltige Entwicklung* verbindet kulturelle Bildung mit den Zielen der nachhaltigen Entwicklung. Es betont die Notwendigkeit, nachhaltiges Denken und Handeln zu fördern, um eine zukunftsfähige Gesellschaft aufzubauen.

Kulturelle Bildung ist somit ein vielschichtiges und dynamisches Feld, das sich mit der Förderung von Kultur, Kunst, Kreativität und kultureller Kompetenz in Bildungs- und Gesellschaftskontexten befasst. Im nächsten Schritt stelle ich die drei Säulen der Theaterpädagogik vor

### 3.2 Die drei Säulen der Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik basiert auf drei grundlegenden Säulen, die es ermöglichen, die Teilnehmenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

Kern der theaterpädagogischen Arbeit ist die *Ästhetische Bildung*. Hierbei geht es darum, die ästhetischen Ausdrucksformen des Theaters zu nutzen, um die Wahrnehmung und das ästhetische Empfinden der Teilnehmenden zu entwickeln. Durch die sinnliche Erfahrung von Theateraufführungen und die aktive Auseinandersetzung mit kreativen gestalterischen Prozessen wird die ästhetische Sensibilität der Teilnehmer gestärkt. Dabei spielen Elemente wie Körperausdruck, Sprache, Mimik, Gestik, Kostüme, Bühnenbild und Musik eine wichtige Rolle.

Theaterpädagogik fördert auch das soziale Miteinander und die *sozialen Kompetenzen* der Teilnehmenden. Im Rahmen von theaterpädagogischen Übungen und Spielen werden Gruppenprozesse angeregt, in denen Kooperation, Kommunikation, Empathie und Teamarbeit gefördert werden. Die Teilnehmenden lernen im besten Fall, aufeinander einzugehen, sich gegenseitig zu unterstützen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Das gemeinsame Erarbeiten einer Theateraufführung stärkt das Wir-Gefühl und fördert den respektvollen Umgang miteinander.

Die dritte Säule der Theaterpädagogik zielt auf die *individuelle Persönlichkeitsentwicklung* der Teilnehmenden ab. Durch das Theaterspielen haben sie die Möglichkeit, verschiedene Rollen einzunehmen, sich in andere Personen hineinzusetzen und dadurch ihre eigene Perspektive zu erweitern. Dies fördert Fähigkeit zur Selbstreflexion, das Selbstbewusstsein und ihr Selbstvertrauen. Theaterpädagogische Übungen können zudem Ängste abbauen und das Selbstausdrucksvermögen stärken. Durch die aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und Konflikten im Rahmen von Theaterstücken werden auch soziale und ethische Fragestellungen reflektiert und diskutiert.

Insgesamt fördert die Theaterpädagogik die ästhetische, soziale und persönliche Entwicklung der Teilnehmenden und bietet somit eine ganzheitliche Form der Bildung und Förderung. Die Theaterpädagogik zeichnet also ein besonderer Zugang in der kulturellen Bildung aus (Sting 2003). Sie nutzt den Körper als zentrales Ausdrucks- und Gestaltungsmittel und die Gruppe stellt die elementare Arbeitsform dar. Das Offene,

Experimentelle kennzeichnet theaterpädagogische Arbeitsverfahren, die in der Regel in eine Präsentation oder Aufführung münden.

## 4 Theaterspielen und ideales Lernen

Theater eröffnet neue Horizonte, hinterfragt Grenzen und ermöglicht hautnahe, körperliche Lernerfahrungen. Die gemeinsame Improvisation und das Üben in einem hierarchiefreien Umfeld bieten ein hohes Potenzial für eigenständiges Lernen, jenseits der Routine und Entfremdung des Alltags. In jüngster Zeit haben Spiel- und Theaterprozesse mit Laiendarstellern, die sich im Schnittpunkt von Kunstproduktion und soziokultureller Arbeit bewegen, viel Aufmerksamkeit erfahren.

In diesem besonderen Raum können Erfahrungswissenschaft und Erfahrungskunst, also Pädagogik und Theater, miteinander in Verbindung treten: Erinnerungen und Erlebnisse, Wissen und Gefühle, Experimentieren und Teilen sind die Grundlage für neues Wissen. Das Theater wird zu einem Ort, an dem soziale Vorstellungen ausprobiert werden können.

Es gibt zwei wichtige Bereiche in diesem Prozess des Lernens und Wissensschaffens: Erstens die "Ausdrucksschulung", bei der man aktiv an der Theaterproduktion teilnimmt und sich in das Geschehen einbringt. Zweitens die "Wahrnehmungsschulung", wenn man Theaterstücke ansieht und lernt, sie aufmerksam zu betrachten, wie Bertolt Brecht es beschreibt. Beides ermöglicht es, ästhetische Erfahrungen zu sammeln und das tägliche Denken und Fühlen auf kreative Weise zu hinterfragen und zu erweitern.

In der Folge der Politisierung der 1960er und 1970er Jahre spielt das Theater heute eine wichtige Rolle in der kulturellen Bildung. Die Art, wie wir Pädagogik betrachten, hat sich verändert. Es geht nicht mehr nur darum, Menschen zu belehren und zu erziehen, sondern Kinder und Jugendliche stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses.

In dieser Zeit entsteht ein Bewusstsein dafür, dass Theater in allen Teilen der Gesellschaft eine Rolle spielt. Diejenigen, die im Theater arbeiten, haben die Möglichkeit, durch künstlerische Prozesse gesellschaftliche Themen zu reflektieren, Räume für Fantasie und Neugier zu schaffen und Innovationen anzustoßen - wenn auch innerhalb des Theaters.

Bis in die 1980er Jahre hinein, dachte man in der Theaterpädagogik oft an eine Gesellschaft ohne Hierarchien und das Theater als Ort, an dem ein besseres und gerechteres Leben ausprobiert werden kann. Heute konzentriert sich die Theaterpädagogik vor allem auf die individuelle Entwicklung: Durch künstlerisches Schaffen und Erleben kann das Theater eine politische Bedeutung bekommen, indem es sich als Alternative zur Routine und Entfremdung im Alltag zeigt.

In der Bildungsforschung gibt es einen breiten Konsens, dass das sogenannte Theatererlebnis positive Auswirkungen auf die Teilnehmenden haben kann. Es entsteht durch die soziale Interaktion und die Möglichkeit, sich im Schauspiel körperlich und emotional anders und neu zu erleben. Diese Erfahrung der Veränderung bietet eine besondere Chance zur persönlichen Entwicklung. Es entsteht aus dem Wechselspiel zwischen Rolle und eigener Identität beziehungsweise den Darstellenden und dem Dargestellten (Pinkert 2008).

Auch entsteht durch die "Langsamkeit" des Theaters ein anderes Bewusstsein für die Zeit, anders als im hektischen Alltag und der von Medien geprägten Umgebung. Anstelle einer strukturierten, organisierten Zeit tritt eine lebendige Zeit, in der Freiräume, Umwege, Sackgassen und Experimente möglich sind, die auch scheitern können.

Obwohl im Theater Alltagserfahrungen dargestellt werden, verleihen die theatralische Form und die Inszenierung ihnen eine fremde und abweichende Differenzerfahrung, die die Normalität, Regelmäßigkeit und Routine in Frage stellt.

Trotz seiner gesellschaftlichen Bedeutung zielt das Theaterspielen nicht unbedingt darauf ab, etwas zu lehren. Es soll auch keine Methode sein, um Wissen zu vermitteln. Vielmehr entstehen neue Erfahrungen durch das ästhetische Erlebnis des Theaterspielens, in dem Ästhetik, Theatralik, Körperlichkeit, Ethik, Sinn und Reflexion eng miteinander verbunden sind.

Wenn Leute zusammenarbeiten und im Ensemble spielen, entsteht ein offenes Miteinander zwischen verschiedenen Generationen oder in Gruppen und Kollektiven. Das Theaterpädagogik-Verständnis als kulturelle Bildung konzentriert sich auf das gemeinsame Üben und Lernen in einem offenen Prozess, der von einer Spielleitung unterstützt wird, aber nicht bevormundet. Dadurch können die Theaterspielende ihre

eigenen Ideen und Fähigkeiten entwickeln und selbstbestimmt lernen (vgl. Vaßen/Hruschka 2011).

Die theaterpädagogische Arbeit umfasst dazu vielseitige Methoden und Ideen, die allgemein als ideale Lernpraktiken anerkannt sind. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten aufgezeigt, wie die theaterpädagogische Arbeit mit diesen Prinzipien in Einklang steht.

Theatrales Lernen fördert *aktives und erfahrungsorientiertes Lernen*, indem es die Teilnehmenden zur aktiven Beteiligung an verschiedenen dramatischen Aktivitäten ermutigt. Die Teilnehmenden beteiligen sich an Rollenspielen, Improvisationen und Aufführungen, wodurch sie Konzepte aus erster Hand erfahren und erforschen können. Dieser praxisnahe Ansatz fördert ein tieferes Verständnis und das Verankern von Wissen.

Theatrales Lernen betont die *Rolle der Teilnehmenden im Lernprozess*. Er ermutigt die Teilnehmenden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, indem sie Entscheidungen treffen, mit anderen zusammenarbeiten und ihre Ideen kreativ zum Ausdruck bringen. Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, ihre Perspektiven einzubringen, ihre Charaktere zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen, die das Ergebnis einer Aufführung beeinflussen. Dieser Ansatz fördert die Selbstständigkeit, das kritische Denken und die Kreativität.

Die theaterpädagogische Arbeit beruht auf *Gruppenarbeit* und *Kollaboration*. Die Teilnehmenden arbeiten zusammen, um Szenen zu entwerfen, Figuren zu entwickeln und Stücke aufzuführen. Diese kollaborative Umgebung fördert Teamwork, Kommunikationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Die Teilnehmenden lernen, anderen zuzuhören, unterschiedliche Sichtweisen zu respektieren und gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten, was Situationen im wirklichen Leben widerspiegelt, in denen Kooperation und Zusammenarbeit unerlässlich sind.

Die theaterpädagogische Arbeit bezieht verschiedene *Sinnesmodalitäten* ein, darunter visuelle, auditive und kinästhetische Elemente. Die Teilnehmenden nutzen ihre Stimme, ihren Körper und ihre Emotionen, um sich auszudrücken, und verbessern so ihr Engagement und ihr Verständnis für den Inhalt. Durch die Einbeziehung verschiedener Sinne kommt der theaterpädagogischen Arbeit unterschiedlichen Lernstilen entgegen und

gewährleistet, dass Teilnehmende mit verschiedenen Stärken und Vorlieben effektiv teilnehmen und lernen können.

Die theaterpädagogische Arbeit bietet den Teilnehmenden eine Plattform, um ein breites Spektrum an *Emotionen zu erforschen und auszudrücken*, Empathie zu entwickeln und verschiedene Perspektiven zu verstehen. Durch das Theaterspielen schlüpfen die Teilnehmenden in die Rolle anderer und erleben deren Emotionen und Motivationen. Dieser Prozess fördert die emotionale Intelligenz, die Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen. Das Theaterspielen stärkt die Teilnehmenden außerdem darin, effektive Kommunikationsfähigkeiten, Anpassungsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln.

Ein wichtiger Aspekt der theaterpädagogischen Arbeit ist *Reflexion* und *Selbsteinschätzung*, wobei die Teilnehmenden ihre Leistungen analysieren, verbesserungswürdige Bereiche ermitteln und sich Ziele setzen. Die Teilnehmenden können ihre eigene Arbeit kritisch bewerten und überlegen, wie sie ihre Fähigkeiten verbessern. Reflektiertes Denken fördert selbstgesteuertes Lernen und hilft, die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die theaterpädagogische Arbeit idealen Lernpraktiken entspricht, indem sie aktives und erfahrungsorientiertes Lernen fördert, einen an den Teilnehmenden orientierten Ansatz verfolgt, die Zusammenarbeit unterstützt, mehrere Sinne anspricht, emotionale und soziale Intelligenz entwickelt und zu Reflexion und Selbsteinschätzung anregt. Diese Elemente tragen zu einer ganzheitlichen Lernerfahrung bei.

## 5 Ein Mann und ein Kleid – Frauenfiguren auf der Bühne. Ein Praxisbeispiel

An einer konkreten Situation möchte ich Zusammenhänge und Spannungen zwischen den Perspektiven kultureller Bildung und dem theoretischen Zugang Erving Goffmans nachvollziehbar machen. Dazu setzte ich Goffmans kursiv, um deutlich zu machen, dass an dieser Stelle die Worte nicht in ihrem Alltagsverständnis oder ihrer Bedeutung innerhalb des Theaters verwendet werden.

Im Rahmen des Praktikums in der Ausbildung zur Theaterpädagogin konnte ich ein Projekt begleiten, in dem das Konzept „Antworten auf Aufführungen“ (Thielicke 2016) zum Oberthema „Frauenfiguren auf der Bühne“ mit einer Gruppe von Laien umgesetzt und angepasst wurde. Auf der Homepage der theaterpädagogischen Abteilung am Berliner Ensembles wird das Projekt so vorgestellt.

*„Wer macht Theater? Wer spricht für wen? Welche Rolle spielt dabei Gender? Und was bedeutet es, Publikum zu sein? RE:PUBLIKUM ist die Präsentation des Projekts "Antworten auf Aufführungen", ein neues Theaterformat am Berliner Ensemble. Eine mehrgenerationale Gruppe von Zuschauer:innen zwischen 18 und 82 Jahren begibt sich seit Februar auf die Suche nach einem Perspektivwechsel. Gemeinsam sind sie Publikum, untersuchen Reaktionen im Publikumsraum und entwickeln eigene Gedanken und theatrale Ideen rund um die Inszenierungen "The Writer" und "Der Theatermacher". Antworten ist hierbei vor allem eines: Resonanz. Was wird angestoßen, wo werde ich berührt? Und letztendlich: Was hat dieser Abend, dieses Theater mit mir zu tun? In wöchentlichen Treffen wird eine szenische Antwort entwickelt, die nun im Mai (2023, Anm. AE) im Werkraum aufgeführt wird.“ (Berliner Ensemble)*

Die Theaterpädagoginnen am Berliner Ensemble eröffneten das Angebot an interessierte Laien, sich mit zwei Produktionen des Theaters auseinanderzusetzen. Das Projekt wurde von drei Theaterpädagoginnen geleitet, die von der FSJlerin und mir als Praktikantin unterstützt wurden. Während des Praktikums habe ich die Vorbereitungsphase und einen Teil der Aktions- und Probenphase miterlebt. An drei Wochenenden war ich als Regieassistentin bei den Endproben eingebunden und konnte den Übergang von der Aktions- und Probenphase zur Bühnenphase bis zur Premiere begleiten.

Das Projekt RE:Publikum war auf eine Dauer von gut vier Monaten angelegt. Zu Beginn trafen sich alle Teilnehmenden wöchentlich für drei Stunden, in denen theaterpädagogische Übungen und Inhaltliche Diskussionen verbunden wurden. Den Abschluss sollte die Aufführung einer szenischen Collage bilden. Die Szenen entstanden im Zuge der Stückentwicklung aus der Verdichtung von gemeinsam entwickelten Themen und theatrale Ausdrucksformen. Dafür bildeten sich nach Interesse Kleingruppen, die zum Teil selbständig arbeiteten oder im Austausch mit den Theaterpädagoginnen ihre Szene entwickelten. Erst an den Wochenenden der Endproben wurden die Szenen der gesamten Gruppe präsentiert. Im gemeinsamen Austausch wurde diskutiert und an Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Darstellung gesucht.

Vor dem Beginn meines Praktikums hatte ein erstes Kennenlernetreffen stattgefunden, bei dem das Projekt vorgestellt und Organisatorisches geklärt wurde. Im weiteren Verlauf war ich in an der Vorbereitung, Planung, Durchführung und die nachbereitende Reflexion der Treffen beteiligt. Die Phasen des Projektes waren auf die Aufführung hin strukturiert. Anfangs standen Übungen zur Gruppenbildung und die Stärkung der Spielfreude im Vordergrund. Mittels Übungen wurden mögliche Inhalte erkundet und theatrale Ausdrucksformen erforscht. In Diskussionsrunden und der abschließenden Reflexionsrunde brachten die Teilnehmenden Ihre Interessen, Motivation, Anliegen und Erwartungen ein. Ideen und Wünsche wurden in die Planung des nächsten Treffens aufgenommen. Im weiteren Verlauf wurden Ideen für Themen, theatrale Mittel und Szenen gesammelt, verdichtet und in den abschließenden Reflexionsrunden dokumentiert. Nachdem der Fokus anfangs auf den Themenbereich „Publikum“ gerichtet war, begann mit dem Besuch von „The Writer“ und „Der Theatermacher“ die Auseinandersetzung mit den Stücken. Die Theaterbesuche wurden jeweils durch Beobachtungsbögen, Reflexionsaufgaben begleitet. Diese Materialien wurden zur inhaltlichen und spielpraktischen Planung der nächsten Treffen gesichtet und als Grundlage für die weitere Stückentwicklung genutzt. Der Arbeitsprozess war ergebnisoffen angelegt, um möglichst viele Ideen der Teilnehmenden einfließen zu lassen. Nachdem alle Teilnehmenden beide Stücke gesehen hatten, konnten sich die Teilnehmende entscheiden, mit welchem der beiden Stücke sie sich intensiver beschäftigen wollten. Dazu wurden zwei Gruppen gebildet, die in etwa gleich groß waren und eine vergleichbare Mischung von Alter und Geschlecht hatte. Auch wenn die Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Perspektiven durchaus diskussionsfreudig und meinungsstark waren, regten die Theaterpädagoginnen an, noch einen weiteren Aspekt bei der Gruppenbildung zu berücksichtigen. In den jeweiligen Gruppen sollten nicht nur Personen zusammenkommen, denen das Stück gefallen oder missfallen hatte, mit dem sich die Gruppe befassen sollte. Unterschiedliche Einschätzungen und Bewertungen sollten produktiv gemacht werden. Die Zusammensetzung der Gruppen wurde dann gemeinschaftlich ausgehandelt. Im nächsten Schritt wurden Ideen für Szenen skizziert, wozu sich nach Interesse die Teilnehmenden in Kleingruppen zusammenfanden und die Szenen ausarbeiteten. Die Theaterpädagoginnen begleiteten die Arbeit der Kleingruppen. Die Theaterpädagoginnen verstanden sich als Ermöglicherinnen, die gruppendynamische Prozesse anstoßen und begleiten. Dabei stand die Entwicklung eines Stückes

im Vordergrund, der persönlichen Entwicklung wurde jedoch auch großer Wert beige-messen.

Eine Klammer bildete in dem Projekt der Blick auf Rollen. Die eigene Rolle als Publikum, als Teil des Publikums, Geschlechterrollen, die Rollen der Figuren in den Stücken. Die Auseinandersetzung bezog sich auf eigene Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Theaters. Die Teilnehmenden kamen aus Berlin, brachten unterschiedliche Erfahrungen, Lebensentwürfe und Erwartungen ans Theater mit. Nur drei Männer nahmen teil, die zwischen Anfang 20 und 30 Jahren alt waren. Die Frauen deckten eine Altersspanne von 18 bis 82 Jahren ab. Alle gingen gern und häufig ins Theater und kannten das theaterpädagogische Angebot des Berliner Ensembles. Manche hatten schon an früheren Theaterwerkstätten teilgenommen, die jedoch nie länger als eine Woche umfassten. Der Bildungshintergrund der Gruppe war homogen, fast alle hatten einen akademischen Abschluss, gehörten zur Mittelschicht und waren in Deutschland geboren und aufgewachsen. Alle Teilnehmende hatten seit geraumer Zeit ihren Lebensmittelpunkt in Berlin.

Eine Szene hatte den Titel „Mädchentraum“. An ihr waren eine drei Personen beteiligt, die sich mit dem Thema „Weiblichkeit“ performativ anhand der Materialität von Stoffen und Kleidung auseinandersetzte. Eigene Erinnerungen und Erlebnisse waren mit den Qualitäten der Stoffe und Kleidungsstücke verbunden worden. Die Entwicklung und Gestaltung der Szene in diesem Dreier-Team war konstruktiv und produktiv. Leon (geänderter Name), ein Mann Mitte zwanzig, brachte seine Erinnerung ein, dass er in seiner Kindheit im Spiel mit seiner besten Freundin gern Kleider angezogen hatte. Im Bühnenbild der Szene war eine Schnur quer über die Bühne gespannt, auf der unterschiedliche weiße Stoffe (Tüll, Seide, Spitze) und Kleider (Strumpfhose, Weste, Cocktail-Kleid) hingen. An der Seite stand ein paar High Heels. Bei seinem Auftritt betritt er in Alltagskleidung die Bühne und erkundet, was auf der Schnur aufgereiht ist. Er zieht seine Schuhe aus und zieht die High Heels an, dabei ist er fast vollständig von einem Tuch verdeckt, nur seine Beine und Füße sind zu sehen. Er probt das Gehen in den High Heels, wählt von den Kleidungsstücken auf der Schnur das Cocktail-Kleid und geht damit ab. Nun haben die anderen beiden Personen ihren Auftritt und nach einiger Zeit kommt Leon in High Heels und Cocktail-Kleid wieder zu ihnen auf die Bühne. Während seines Ganges vom Ausgang im hinteren Teil der Bühne nach vorn zu den beiden anderen wird

nicht gesprochen. Sobald alle drei zusammenstehen, bilden sie eine Projektionsfläche, auf die Kinderfotos von ihnen geworfen werden. Leons Bild zeigt ihn und seine Freundin, er in einem Kleid und sie in einem Anzug. Er erinnert sich, dass er als Kind gern Kleider angezogen hat und dann ganz lang nicht mehr. Er erzählt, dass er jetzt auch hin und wieder ein Kleid und High Heels trägt und es ihm gefällt.

Sobald die gesamte Gruppe bei der Präsentation der Szene anwesend ist, ändert sich sein Auftreten in der Szene. Entgegen dem Performance-Charakter der Szene schlüpft er immer wieder in eine „Rolle“, er wirkt zunehmend unsicher. Am letzten Probenwochenende spricht er die Theaterpädagoginnen an, und äußert ein tiefes Unbehagen mit seinem Anteil der Szene. Er zweifelt und ist unsicher, ob er überhaupt auftreten kann. Ihm ist unwohl dabei vor dem Hintergrund des Themas „Frauenfiguren auf der Bühne“ als Mann zu viel Raum einzunehmen. Er möchte ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse auf der Bühne nicht reproduzieren. Er befürchtet, sich als hetero Cis-Mann anzumaßen, für Menschen zu stehen und zu sprechen, für die er nicht sprechen kann. Das Publikum könne ihn als schwulen Mann oder Transperson wahrnehmen, das entspricht nicht seiner Lebensrealität und ist daher für ihn problematisch. Am letzten Satz seines Textes stößt er sich. Seine Figur spricht in alltäglicher Sprache und sagt: „High Heels tragen ist doch geil“. Am letzten Probenstag ist er sichtbar zunehmend verkrampft und ärgert sich, dass sein Konflikt die Qualität der Szene beeinträchtigt. Es ist nun am theaterpädagogischen Team seinen Konflikt zu begleiten und es ihm zu ermöglichen, wieder zu seiner Spielfreude zurückzufinden. Wie kann also in theaterpädagogischer Perspektive mit Leons Problem umgegangen werden?

### 5.1 Reflexion der Situation

Offenbar ist Leon sehr mit der intellektuellen Bearbeitung seiner Krise beschäftigt. Körperbetonte theaterpädagogische Übungen, das Ausprobieren von Variationen möglicher Handlungen in der Szene und der Austausch mit seinen Spielpartnerinnen lösen seinen Konflikt nicht auf. Die Zusammenarbeit mit den Spielpartnerinnen empfindet er als angenehm und konstruktiv. Seine Motivation, sein Anliegen und sein Ziel für das Projekt und für die Szene sind ihm klar. Er ist ein sehr reflektierter, eher stiller Mensch, bringt seine Kritik aber auch klar ein. Er vertritt bei Diskussionen in der Gruppe seinen Standpunkt und hat kein Problem damit, ein Problem zu thematisieren. Die ersten acht

Wochen, in denen die Gruppe gemeinsam das Thema erkundet, gemeinsame Interessen sammelt und Ausdrucksmittel erkundet, sind für ihn ungewohnt. Er ist eine strukturierte Person, ihm fehlen Orientierungspunkte in diesem offenen, fließenden Prozess der Stückentwicklung. Bei der Reflexion zum Abschluss der Treffen fordert er diese Orientierung ab und an vom theaterpädagogischen Team ein. Wenn er nachvollziehen kann, warum etwas gemacht wird und was ihn in etwa beim nächsten Treffen erwartet, kann er sich auf diesen ungewohnten Arbeitsprozess einlassen. Die Atmosphäre in der Zusammenarbeit ist vertrauensvoll und offen. Alle sind unterstützend und geben sich motivierendes Feedback. Die Grundidee der Szene und ihre Umsetzung hat er erfasst und sie gefällt ihm. Ihm gefallen die Darstellungen seiner Spielpartnerinnen, sein Kostüm.

Ein Aspekt des Problems ist eine fehlende *Rollendistanz* zwischen Bühnenfigur und Identität. Aufgrund des Performance-Charakters der Szene erlebt Leon eine große Überschneidung von Performance-Ich und seiner eigenen Identität. Er zeigt Handlungen, die er auch privat macht und erzählt von persönlichen Erinnerungen. Grundsätzlich ist es kein Problem für ihn, diese auf der Bühne zu teilen und zu zeigen. Allerdings ändert sich seine Selbstwahrnehmung auf der Probebühne, sobald die gesamte Gruppe als Publikum die Szene betrachtet. Dies verstärkt sich noch, sobald die Probebühne verlassen wird und auf der tatsächlichen Bühne geprobt wird. Die Außenwirkung seiner Figur wird ihm zu dem Zeitpunkt besonders deutlich und er überprüft, ob sein Auftreten in der Szene seinen Ansprüchen, seiner Motivation und seinen Werten entspricht. Er will keinen falschen Eindruck hervorrufen, nichts Unlauteres vortäuschen. Seine Identität als hetero Cis-Mann verbietet es ihm, in seinen Augen, mit seiner Figur für Erfahrungen von Transpersonen zu stehen oder für die Lebenswelt eines schwulen Mannes zu stehen. In Proben zur Szene versucht er dies in seiner Darstellung sichtbar zu machen, wodurch das Performance-Ich zu einer Rolle wird, die er spielt. Dies verändert den gesamten Charakter der Szene, was ihn unzufrieden macht.

Im Rahmen dieses Theaterprojektes liegt ihm eine kritische Auseinandersetzung mit Frauenfiguren am Herzen. Leon will mit seinem Beitrag auch etablierte Ordnungen und gesellschaftliche Regeln aufbrechen. Er ist der Überzeugung, dass die Frauen in der Gruppe und die Frauenfiguren im Stück im Verhältnis zu den wenigen beteiligten Männern einen großen Raum einnehmen sollten. Dabei empfindet er seinen Anteil an der Szene als unangemessen groß. Inzwischen ist in der Gruppenarbeit die Szene allerdings so weit

ausgearbeitet, dass eine grundsätzliche Veränderung erfolgen müsste. Diese Perspektive setzt ihn unter Druck, er hadert mit seiner Position im Szenen-Ensemble. Auch dabei mutet er, in seinen Augen, als Mann seinen Spielpartnerinnen seine Befindlichkeiten zu. Für die beiden Spielpartnerinnen sind die Szene und seine Rolle darin unproblematisch.

Im nächsten Schritt greife ich Goffmans Begriffe und Konzepte auf und beleuchte Aspekte der kulturellen Bildung. Damit ist ein tieferes Verständnis des Konfliktes möglich und zeigt, welche Prozesse theaterpädagogische Arbeit anstoßen kann. Dabei gehe ich davon aus, dass sich Leon in einer alltäglichen Situation seiner Lebenswelt befindet. Die besondere Situierung der Situation im Theaterkontext als Erfahrungsraum mit besonderen Regeln und Ordnungsmustern tritt daher zurück.

Im Austausch mit den Theaterpädagoginnen des Projektes konnte sein Unbehagen aufgelöst werden. Nachdem unterschiedliche Zugänge versucht wurden, wurde klar, dass ihm die Auflösung seiner Blockade über eine intellektuelle Reflexion möglich wurde. Damit kam er wieder in Einklang mit seinem ästhetischen Ausdrucksvermögen.

In der Beschreibung seines Problems werden zwei Aspekte sichtbar. Zum einen beschäftigt ihn die Wirkung seiner Darstellung auf das Publikum. Zu diesem Zeitpunkt vor allem ein von ihm selbst imaginiertes Publikum, mit dem er gewisse Erwartungen und Bewertungen verbindet. Zum anderen fühlt er sich von der Kontrolle des schauspielerischen Ausdrucks in der Szene überfordert. Er findet für sein Unbehagen keinen für ihn passenden ästhetischen Ausdruck.

Der Performance-Charakter der Szene führte für Leon in ein Dilemma. Im Gegensatz zu einer Rollenfigur bietet ein Performance-Ich weniger Rollenschutz. Bei der Darstellung zwischen Person und Performance-Ich zu unterscheiden, war hilfreich für Leon. Die Unterscheidung aus dem Theaterkontext entspricht dem Konzept der *Rollendistanz* bei Goffman. Dennoch löst diese Unterscheidung die vertrackte Situation nicht vollständig. Auch auf einer anderen Ebene war sein *Impression Management* gefordert. Die Person Leon handelt in dieser Situation in der *Rolle* eines Darstellers, der eine Bühnenfigur ausfüllen soll. Diese drei Ebenen müssen interpretiert, die entsprechenden *Rituale*, Skripte und Erwartungen müssen koordiniert werden. Die *Rolle* als Darsteller und sein Performance-Ich erkundet er erstmals in diesem Theaterprojekt. Zuletzt hat er in seiner Kindheit Theater gespielt. Der Umgang mit theatralen Mitteln und Ausdrucksformen sind

also recht neu und ungewohnt. Es ist also plausibel und naheliegend, dass es in einer unsicheren Situation sein *Impression Management* in seiner *Rolle* als Darsteller wie auch die Darstellung als Performance-Ich mit seinem alltäglichen Erfahrungswissen über Regeln und *Rituale* überprüft. In der Schilderung seines Problems macht er deutlich, dass er sein Handeln als Darsteller und sein Performance-Ich mit dem Selbstbild seiner Person in Einklang bringen will.

Im offenen Erfahrungsraum des Theaters beschäftigen ihn mehrere Regelübertretung der *Interaktionsordnung*. Als Person verfolgt er das Anliegen, sich kritisch mit der sozialen Ungleichheit zwischen Geschlechtern auseinanderzusetzen. Als Person und Darsteller setzt er sich im Verlauf des Projektes damit auseinander, wie diese Ungleichheit im Theater sichtbar wird. In seiner *Rolle* als Darsteller sucht er nach dem Potential des Theaters für gesellschaftliche Veränderungen und will gegenüber seinen Spielpartnerinnen dementsprechend handeln.

Über die Herausforderungen des *Impression Management* für die Person Leon und die *Rolle* als Darsteller hinaus steckt in der entwickelten Szene eine weitere Komplikation. Als Performance-Ich teilt Leon persönliche Erinnerungen und zeigt sich in einem Kleid und High Heels. Ein Mann in Frauenkleidung entspricht auch heutzutage nicht der Norm. Cross Dressing ist gegenwärtig, auch in Berlin, keine Normalität und führt zu *Stigmatisierung*. Es wird als befremdlich wahrgenommen und abgewertet. Auch im Theaterkontext ist eine männliche Bühnenfigur in Frauenkleidung ein besonderes ästhetisches Mittel. Zudem gefällt es Leon auch als private Person Kleider anzuziehen, er bringt dies in sein Performance-Ich und die Szene ein. Mit seinem Performance-Ich bewegt er sich das erste Mal in einem Kleid im öffentlichen Raum. Es ist für ihn eine spannende, aber auch aufregende Situation, eine Herausforderung, die er sich in diesem Projekt gesucht hat.

Potentiell schützen die Rahmungen und Regeln des Theaters vor Diskriminierung oder Ausgrenzung. Die *Rahmung* einer Theateraufführung als außeralltäglich wird deutlich markiert. Das Verständnis des Geschehens findet innerhalb der *Rahmen* des *So-tun-als-ob* oder des *In-einen-anderen-Zusammenhang-stellen* statt. Hierbei entsteht für Leon ein Konflikt beim *Stigma Management*, da einem Performance-Ich der Rollenschutz fehlt. Wie oben beschrieben verändert sich Leons Darstellung in den Proben, aus dem Performance-Ich wird immer stärker eine (Bühnen-)Rolle. In seiner *Rolle* als Darsteller moduliert er also den Rahmen hin zu einem *So-tun-als-ob*. Der Ernst der performativen

Darbietung wird unernst. Damit ist Leon nicht zufrieden, es entspricht nicht dem Verständnis seiner *Rolle* als Darsteller, zu dem eine Authentizität des Performance-Ichs gehört. Hierdurch werden auch seine Bedenken nachvollziehbar, die sich aus der Wirkung des Performance-Ichs ergeben. Ein Mann in einem Kleid und High Heels ruft Assoziationen und Deutungen auf, der performative Charakter der Szene legt eine Verbindung zur privaten Person nahe. Die Szene zeigt eine gestaltete, zweite Wirklichkeit, in der sich die *Rahmung So-tun-als-ob* als nicht tragfähig erwiesen hat. Weder für die Person Leon noch für die *Rolle* des Darstellers, deren schauspielerische Anforderungen er erfüllen will. Die imaginierte Wirkung seines Performance-Ichs auf das Publikum ruft für Leon die *Rahmung In-einen-anderen-Zusammenhang-stellen* auf. Sowohl in der *Rolle* als Darsteller als auch als private Person will er Erwartungen, die mit einer Authentizität einer Performance-Ichs verbunden sind, angemessen schauspielerisch berücksichtigen. Er fürchtet das Publikum mit der Wirkung des Performance-Ichs zu täuschen. Dies bedeutet für ihn eine Regelverletzung im Theaterkontext, aber auch im weiteren gesellschaftlichen Kontext. Bei der Entwicklung der Szene hat Leon bereits eine Strategie im Umgang mit Auswirkungen eines stigmatisierten Erscheinungsbildes gewählt. Auch hier liegen private Person und Performance-Ich nahe beieinander. Er will gesellschaftliche Stereotypen mittels seiner *Rolle* als Darsteller aufbrechen und widerlegen. Allerdings lassen sich der privaten Person und dem Performance-Ich verschiedene Typen von *Stigmata* zuordnen. Das Performance-Ich ist durch ein *offenes Stigma* gekennzeichnet. Es ist in der Szene offensichtlich und wird zum Thema gemacht, könnte aber grundsätzlich verborgen werden. Aufgrund der Erwartung der Authentizität an ein Performance-Ich kann Leon als privater Person ein *verdecktes Stigma* zugeschrieben werden. *Verdeckte Stigmata* sind nicht sofort zu erkennen und können vor anderen gut verborgen werden. Mit der Aufführung des Stückes vor Publikum transformiert er ein *verdecktes Stigma* auch im privaten in ein *offenes Stigma*. Seine Bedenken zur Wirkung des Performance-Ichs auf das Publikum zeigen, wie er die Beziehung von ihm als Darsteller und dem Dargestellten reflektiert. Auf allen drei Ebenen, der als private Person, in der *Rolle* als Darsteller und als Performance-Ich, versucht er seine Motivation umzusetzen, gesellschaftliche Stereotypen zu irritieren, aufzubrechen. Mit dem Auftreten auf einer Bühne ergibt sich für ihn das Problem der Repräsentanz. Er steht nicht als Privatperson Leon auf der Bühne. Sein Performance-Ich steht für etwas: sie kann eine *beschädigte Identität* repräsentieren. Der soziale Status einer *beschädigten Identität* wird als Folge von Stigmatisierung abgewertet.

Infolge der Diskussionen innerhalb des Projektes, wie Autorinnen und Autoren „Frauen“ auf der Bühne repräsentieren, hinterfragt Leon für was sein authentisches Performance-Ich steht und stehen kann. Homosexuelle Männer und Transpersonen sind aufgrund von Stigmatisierung als *beschädigte Identitäten* sozialer Ausgrenzung und Abwertung ausgesetzt, die er als hetero Cis-Mann nicht erlebt.

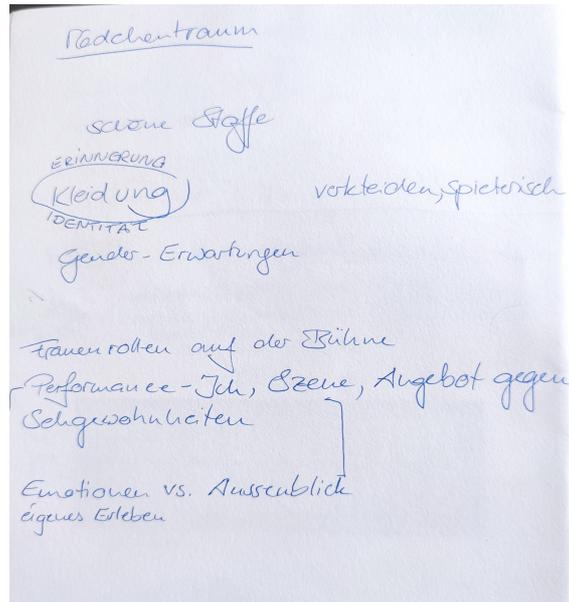
Zu Beginn der Entwicklung der Szene sind nur die Spielpartnerinnen anwesend, hin und wieder kommt eine Theaterpädagogin zur Beratung dazu. Die Interaktion findet also eher auf einer *Hinterbühne* statt. Das Publikum sind die Spielpartnerinnen und die Theaterpädagogin. Die Rahmung ist die einer *Sonderausführung*, es wird ausprobiert und geübt. Mit der Präsentation der Szene vor der gesamten Gruppe bekommt das Publikum eine neue Bedeutung und bekommt mit dem Wechsel auf die tatsächliche Bühne noch eine größere Dimension. Die Gruppe macht die Präsentation zu einem Phänomen der *Vorderbühne*, die Präsentation findet nun im öffentlichen Raum statt. Damit gelten andere Regeln: gesellschaftliche Regeln und die Regeln des Theaters. Der schützende Charakter der *Hinterbühne* fällt weg.

Auf der Suche nach einer Lösung für seine Blockade stellte sich heraus, dass Leons Handlungsproblem nur bedingt in der Szene, ihrem Inhalt, den gewählten theatralen Mitteln oder seinen körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten begründet lag. Auch die Zusammenarbeit mit seinen Spielpartnerinnen nicht. Seine Motivation und sein Anliegen hatten sich nicht verändert. Die Präsenz eines Publikums veränderte seine Interpretation der Situation. Die neue *Rolle* als Darsteller erzeugte für ihn ein Handlungsproblem des *Impression Management*, das durch die unscharfe Trennung zwischen Privatperson und Performance-Ich als Problem des *Stigma Management* noch verschärft wurde. Mit der Perspektive Goffmans ist es plausibel, dass Leon mit dem Erscheinen des Publikums hinterfragt, ob er seine *Rolle* als Darsteller angemessen ausgestaltet. In der *Rolle* als Darsteller hat er nur wenig Erfahrung mit der Wirkung seines *Impression Managements*. Er richtet also seine Reflexion auf seine *Rolle* als Privatperson und seines Performance-Ichs, um mit der Unsicherheit umzugehen. Die Prüfung dieser beiden Ebenen auf Handlungsmöglichkeiten stellen ihn jedoch nicht zufrieden. In seiner *Rolle* als Darsteller konnte er keine stimmige Deutung der Situation finden, die ihm angemessene Handlungsmöglichkeiten eröffnet hätte.

## 5.2 Schlussfolgerungen

Leons Handlungsproblem ist nicht an erster Stelle ein darstellerisches Problem. Die Gestaltung und Umsetzung der Szene wurde als gelungen und stimmig empfunden. In Leons Reflexion entstehen jedoch aus Widersprüchen und Spannungen von Alltagswelt und dem theatralen Kontext Probleme. Diese konnten mit ästhetischen Mitteln des Theaters und theaterpädagogischer Vorbereitung nicht ausgeräumt werden. Erst als er für sich die *Rahmung* der Situation moduliert hat, wird er wieder schauspielerisch handlungsfähig. Aus theaterpädagogischer Perspektive war es für Leon möglich in diesem Projekt einen Aspekt seiner Persönlichkeit in die theatrale Arbeit einzubringen, der häufig zu einer *Stigmatisierung* führt. Als Person hat er bisher für sein *Stigma Management* die Strategie gewählt, das *Stigma* zu verbergen. Viele Jahre hat er nicht darüber gesprochen, dass es ihm Freude macht Kleider anzuziehen und es auch im Privaten, der *Hinterbühne*, getan. Sein Interesse erscheint als *verdecktes Stigma*. Durch diese Aspekte theaterpädagogischer Arbeit ist ein Erfahrungs- und Handlungsraum entstanden, in dem Leon in seiner *Rolle* als Darsteller das *verdeckte Stigma* zu einem *offenen Stigma* verändert hat. In der Interaktion der Gruppe mit der Begleitung der Theaterpädagoginnen stand Leon nun die *Rolle* als Darsteller zur Verfügung. Durch die Rolle eröffneten sich neue Handlungsmöglichkeiten, die mit ästhetischen Ausdrucksformen und -mitteln neue *Rituale*, Skripte und Formen des *Impression Management* verbunden waren. Im Zuge der Entwicklung der Szene ist ein Umgang mit dem offenen Stigma in einem theaterpädagogisch begleiteten Prozess entstanden und hat eine theatrale Umsetzung gefunden.

Mit der Analyse des Problems mit Konzepten und Begriffen Goffmans wird deutlich, dass Leons Problem erst durch eine Stärkung seiner Rolle als Darsteller aufgelöst werden kann. Im Gespräch vermitteln ihm die Theaterpädagoginnen einen professionellen Blick auf die Szene als eigenständiges Phänomen, auf die Eigenlogik der Darstellung und bieten damit eine neue, oder veränderte *Rahmung* an. Entsprechend verschob sich der Blick von einer Person in einer Situation hin zum Blick auf eine Situation mit ihren Personen. Dazu erklären sie die ästhetischen Mittel der Szene und wie sie zusammenwirken. Die Theaterpädagoginnen verändern auch seine Deutung des Publikums. Sie heben den offenen, neutralen Blick des Publikums hervor und gehen nicht von einem kritischen Publikum aus. Weiterhin ist hilfreich, die Unterscheidung von persönlicher Identität und Performance-Ich noch einmal deutlich zu machen.



Skizze zur Vorbereitung des Gesprächs mit Leon

In der für ihn noch neuen Rolle als Darsteller verfügte er noch über wenig Wissen und Erfahrungen über die sozialen Praxen, Skripte und Rituale im Theaterkontext. Sein Unbehagen konnte er mit den ihm bekannten Handlungsmöglichkeiten nicht auflösen.

Die Beschreibung des Kontextes, aus dem für Leon das Problem entsteht, lässt sich auch mit der Perspektive auf Aspekte der kulturellen Bildung betrachten. Leon selbst macht einige Aspekte kultureller Bildung zum Thema. Er ist motiviert durch sein Anliegen Potential für gesellschaftliche Veränderungen zu finden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einer Gesellschaft beschäftigen ihn. Der Charakter des Problems und wie reflektiert er es erläutern kann, zeigt seine Stärke Perspektivwechsel vorzunehmen. Er zeigt eine außergewöhnliche emotionale und soziale Intelligenz und ein Gespür für ästhetische Ausdrucksformen, die er auch umsetzen kann.

## 6 Stigma, Ritual und Rahmung in der theaterpädagogischen Arbeit und in der kulturellen Bildung

An diesem Punkt will ich in dieser Arbeit zeigen, welche Begriffe und Konzepte für die theaterpädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden können.

Wie können Erving Goffmans Konzepte von Stigma und Ritual wieder in den Theaterunterricht eingeführt werden? Wie verhält es sich mit den Ideen der kulturellen Bildung, wo man lernen kann, dass die Gesellschaft verändert werden kann?

Erving Goffmans Konzepte der Stigmatisierung und des Rituals können effektiv in den Theaterunterricht eingeführt werden, um das Verständnis der Schüler für soziale Dynamiken, kulturelle Bildung und das Potenzial für gesellschaftliche Veränderungen zu erkunden und zu vertiefen. Im Folgenden wird erläutert, wie diese Konzepte angewandt und mit den Ideen der kulturellen Bildung verknüpft werden können:

In der theaterpädagogischen Arbeit kann das Konzept des *Stigmas* durch die Entwicklung von Charakteren und das Verständnis der sozialen Konstruktion von Identität erforscht werden. Die Teilnehmenden können analysieren, wie stigmatisierte Identitäten, wie Rasse, Geschlecht, Behinderung oder soziale Klasse, in dramatischen Texten oder selbst entwickelten Aufführungen dargestellt werden. Indem sie stigmatisierte Charaktere verkörpern, können die Teilnehmenden Einfühlungsvermögen entwickeln und Stereotypen in Frage stellen, wodurch eine tiefere Wertschätzung für unterschiedliche Erfahrungen gefördert wird. Durch diese Erkundung können die Teilnehmenden auch die Auswirkungen von Stigmatisierung auf den Einzelnen und die Gesellschaft untersuchen und Strategien zur Infragestellung und Veränderung stigmatisierender Haltungen diskutieren.

Goffmans Konzept des Rituals konzentriert sich auf die sich wiederholenden Verhaltensweisen und Interaktionen, die das soziale Leben prägen. In der theaterpädagogischen Arbeit kann das Konzept des Rituals durch die Erforschung von sozialen Normen, Rollen und Machtdynamiken in dramatischen Kontexten einbezogen werden. Die Teilnehmenden können die Rituale in verschiedenen sozialen Kontexten oder historischen Epochen analysieren und untersuchen, wie sie das Verhalten, die Identität und die Beziehungen des Einzelnen beeinflussen. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Ritualen in Form von Improvisationen, Rollenspielen oder Skriptanalysen können die

Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für die sozialen Kräfte entwickeln, die ihr eigenes Leben und das anderer Menschen prägen.

## 7 Ausblick: Theaterpädagogische Arbeit als kulturelle Bildung. Mit Goffman im Gepäck die Gesellschaft verändern

Die theaterpädagogische Arbeit bietet eine besondere Plattform für kulturelle Bildung, indem sie verschiedene Erzählungen, Perspektiven und Erfahrungen erforscht. Durch die Einbeziehung von Goffmans Konzepten können die Teilnehmenden kritisch untersuchen, wie sich Kultur und Gesellschaft auf Einzelne und Gruppen auswirken. Sie können untersuchen, wie Stigmatisierung und Rituale in kulturelle Normen, Werte und Institutionen eingebettet sind und wie diese Machtstrukturen und soziale Ungleichheiten beeinflussen. Durch diese Erkundung kann die theaterpädagogische Arbeit kulturelle Kompetenz, Empathie und Respekt für unterschiedliche Kulturen und Identitäten fördern.

Die theaterpädagogische Arbeit kann Diskussionen und Erkundungen zum Thema gesellschaftlicher Wandel anstoßen. Indem sie untersucht, wie Stigmatisierung und Rituale soziale Normen aufrechterhalten und soziale Ungleichheiten verstärken, können Möglichkeiten aufgezeigt werden, diese Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Sie können alternative Narrative erforschen, neue Rituale vorschlagen und sich eine integrativere und gerechtere Gesellschaft vorstellen. Das Theater bietet einen Raum, in dem mit verschiedenen Perspektiven experimentiert werden kann, soziale Normen in Frage gestellt und Aufführungen kreiert werden können, die zu kritischem Denken anregen und zu sozialem Wandel inspirieren. Für dieses Verständnis von Theaterpädagogik stehen Brechts Lehrstücke und das Forumtheater Boals. Andere Formen wie das Psychodrama oder das Playbacktheater gehen eher von einer psychologisch fundierten Herangehensweise aus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch die Verwendung von Erving Goffmans Konzepten der Stigmatisierung und des Rituals in die theaterpädagogische Arbeit die Teilnehmenden Einblicke in soziale Dynamiken, kulturelle Bildung und das Potenzial für gesellschaftliche Veränderungen gewinnen können. Durch die Entwicklung von

Charakteren, die Analyse sozialer Normen und die Erforschung alternativer Erzählungen kann Empathie, kulturelle Kompetenz und ein kritisches Verständnis dafür entwickelt werden, wie die Gesellschaft veränderbar ist.

## 8 Literatur

Berliner Ensemble: <https://www.berliner-ensemble.de/rueckblick> (24.07.2023)

Brook, Peter (2012): Das offene Geheimnis. Alexander Verlag: Berlin.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hg.) (2011): Kultur öffnet Welten. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung. Remscheid, <https://www.bkj.de/publikation/kultur-oeffnet-welten/> (24.07.2023)

Bundeszentrale für politische Bildung <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/> (24.07.2023)

Gebauer, Wulf (1988): Spiel - Ritual - Geste: mimetisches Handeln in der sozialen Welt, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale, Suhrkamp: Frankfurt am Main

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Goffman, Erving (2010): Stigma. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Goffman, Erving (2021): Wir alle spielen Theater. Piper: München

Liebau, Eckhard/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Kulturelle Bildung. Beltz: Weinheim

Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Schibri: Berlin/Milow/Strasburg

Pinkert, Ute (Hg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Schibri: Berlin/Milow/Strasburg

Sting, Wolfgang (2003): Differenz zeigen. Interkulturelle Theaterarbeit als ästhetisches Lernen. Auszüge aus der Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg am 17.06.2003 <https://bildungserver.hamburg.de/resource/blob/431846/8acc83dc99d1ae0f9c4acbe96ed172e3/sting-2003-data.pdf> (24.07.2023)

Thielicke, Virginia (2016): Antworten auf Aufführungen. Fremderfahrung als Anlass für ein theaterpädagogisches Rezeptionsverfahren, kopaed: München

Florian Vaßen, Florian/ Hruschka, Ole (2011): Theaterpraxis in der kulturellen Bildung, <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60244/theaterpraxis-in-der-kulturellen-bildung/> (24.07.2023)

Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Uhl, Mareike/Sauer, Ilona (Hrsg) (2018): ZWISCHEN Kunst und Bildung. Theorie. Vermittlung. Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst. Athena Verlag: Oberhausen.

Wiese, Hans-Joachim/Günther, Michaela/Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit, Schibri Verlag: Berlin/Milow/Strasburg.

Willems, Herbert (Hg.) (2009): Theatralisierung der Gesellschaft. Soziologische Theorie und Zeitdiagnose. VS-Verlag: Wiesbaden.

Wörterbuch der Theaterpädagogik:

<https://www.archiv-datp.de/worterbuch-asthetische-bildung/>, 24.07.2023

<https://www.archiv-datp.de/worterbuch-kulturelle-bildung/> 24.07.2023

### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, Anina Engelhardt, dass ich die Abschlussarbeit selbständig, ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (einschließlich elektronischer Quellen) entnommen wurden, sind unter Angabe der Quelle der Entlehnung kenntlich gemacht.

*Anina Engelhardt*

Frankfurt am Main, den 28.07. 2023