



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Grenzen dekonstruieren“

Potenziale von Theaterpädagogik zum Abbau von Rassismen und Vorurteilen

Verfasserin

Mona Wahba, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Monika Meister

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
a. Kommentierter Aufbau	1
b. Aktualität, Forschungsstand und verwendete Quellen	2
I. Rassismen und Vorurteilsforschung	5
I.1. Kontextualisierung – Pluralität als „das gegenwärtige Paradigma“	7
I.2. Pluralität und Konstruktion von Identitäten	9
I.3. Die ‚Eigenen‘, die ‚Fremden‘ und deren Konstruiertheit	11
I.4. Rassismen	13
I.4.1. Definition	14
I.4.2. Funktionen und Wirkungen	16
I.5. Vorurteilsforschung aus sozialpsychologischer Perspektive	18
I.5.1. Einstellungen	18
I.5.2. Vorurteile als Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen	21
I.6. Kultur(en) als Identitätsmerkmal(e)?	25
I.6.1. Kulturen als „diverse Lebensformen“	26
I.6.2. Identitätsstiftende Funktionen von Kulturen	28
I.6.3. Heterogenität im Zentrum	29
I.7. Vom Umgang mit kultureller Pluralität	31
I.7.1. Potenziale von Kunsterfahrung	32
II. Erleben des Potenzials zur Veränderung von Wirklichkeiten	34
II.1. Verbindung von Psyche und Physis	36
II.2. Verhaltens- und Einstellungsänderung aus neurowissenschaftlicher Perspektive	38
II.2.1. Bildung von Mustern im Gehirn	38
II.2.2. Durchbrechung der Musterbildung	39
III. Theaterpädagogik und ihre potenziellen Wirkungen	43
III.1. Kontextualisierung	45
III.1.1. Modell: Systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik (Göhmann)	46

III.1.2. Theaterbegriff und wissenschaftliche Verortung	47
III.1.3. Begriffsannäherung: Ästhetische Bildung	48
III.2. Methodik: Einfühlen und Verfremden	50
III.3. Bildende und verändernde Potenziale der Theaterpädagogik	52
III.3.1. Theater ‚um zu‘	52
III.3.2. Selbstwirksamkeit von theatralen Prozessen	53
III.3.3. Verbindung zweier ‚Gegensätze‘	55
III.4. Theatrale versus soziale Wirklichkeiten	58
III.5. Exkurs: Inter-/transkulturelle Theaterpädagogik	63
III.5.1. Kritik und Grenzen	65
IV. Potenziale von Theaterpädagogik zum Abbau von Rassismen und Vorurteilen	67
IV.1. Ganzheitlichkeit und Körperfokussierung	70
IV.2. Differenzenerfahrung	75
IV.3. Selbst- und Fremderfahrung	79
IV.4. Potenziale zur ‚Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion‘	84
IV.5. Wirkungen unter Vorbehalt	88
IV.5.1. Erforderliche Rahmenbedingungen	88
IV.5.2. Grenzen und Kritik	90
Conclusio	93
a. Weiterführende Überlegungen	94
Bibliografie	95
Abstracts	100
Lebenslauf	101

Einleitung

Theaterpädagogik wird im Rahmen dieser Arbeit auf ihre Potenziale hinsichtlich des Abbaus von Rassismen und Vorurteilen untersucht. Inwiefern besitzt die Theaterpädagogik Potenziale für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen? Ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive der Postcolonial und Cultural Studies, werden Rassismen, Vorurteile und (kulturelle) Identitäten als konstruiert gesehen und dahingehend untersucht.

Der verwendete theaterpädagogische Rahmen – systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik nach Lars Göhmann (2004) – setzt einen wirklichkeitskonstituierenden Wert von Theaterpädagogik voraus, wonach die Hypothese aufgestellt wird, dass Identitäten und Wirklichkeiten innerhalb des Theaterspiels in der Theaterpädagogik verändert, reflektiert, hinterfragt und neu konstruiert werden können.

Theaterpädagogik soll dabei im Rahmen dieser Arbeit nicht als ‚Wunderheilmittel‘ proklamiert werden, vielmehr sollen die Wirkungen untersucht und kritisch diskutiert werden. Als ein Ansatz, individuumszentrierten Rassismen und Vorurteilen entgegenzusteuern, werden bildende Wirkungen von Theaterpädagogik befragt; strukturelle Formen von Rassismen (bezogen auf politische, ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Faktoren) bleiben ausgegliedert. Die Potenziale der Theaterpädagogik in Bezug auf das Denken, Interagieren und Fühlen der Subjekte bezüglich der Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden und der Vermeidung von Rassismen werden analysiert. Vorweg angenommen und infolge untersucht wird die Überlegung, das Hauptpotenzial liege in der Akzeptanz von kulturellen Pluralitäten und dem Erkennen der Konstruiertheit vom ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘.

a. Kommentierter Aufbau

Eingeteilt in vier Teile beschäftigt sich der erste Teil der Arbeit mit der Frage nach den Definitionen und Kontextualisierungen von Rassismen und Vorurteilen. Was wird unter Rassismen und Vorurteilen verstanden und wie sind diese zu überwinden? Worin liegt deren Funktion und in welchem Verhältnis stehen (kulturelle) Identitäten dazu? Ausgehend von den Postcolonial und Cultural Studies wird die Frage nach der Konstruiertheit von ‚Eigen-¹‘ und ‚Fremdheit‘ gestellt. Auf die Kontextualisierung von ‚Kulturen‘ wird eingegangen und Vorschläge für den positiven Umgang und die Akzeptanz von kultureller Pluralität werden diskutiert.

¹ Den Begriff ‚Eigenheit‘ verwende ich im Sinne Wolfgang Welschs, der diesen als Gegenbegriff zu ‚Fremdheit‘ definiert (vgl. Welsch 1994: 149).

Der zweite Teil widmet sich der Verbindung von Psyche und Physis und verfolgt jene Frage mit Ergebnissen aus den Neurowissenschaften. Wie können, aus neurowissenschaftlicher Perspektive, Einstellungen und Haltungen verändert werden? Inwiefern kann körperorientierte Arbeit hierbei von Nutzen sein und eine Wirklichkeits- und Einstellungsänderung ermöglichen?

Die beiden folgenden Teile widmen sich der Theaterpädagogik, wobei im dritten Teil eine Kontextualisierung von Theaterpädagogik vorgenommen wird, bevor im vierten und letzten Kapitel deren Potenziale hinsichtlich des Abbaus von Rassismen und Vorurteilen untersucht werden. Basierend auf einer systematisch-konstruktivistischen Sichtweise wird Theaterpädagogik hinsichtlich deren wirklichkeitskonstituierenden Werts besprochen. Welcher Theaterbegriff wird für diese Kontextualisierung von Theaterpädagogik übernommen und wo lässt sich diese verorten? Was haben die Techniken der Verfremdung und Einfühlung in diesem Kontext zu bedeuten und inwiefern lassen sich bildende und verändernde Potenziale der Theaterpädagogik definieren? Ein ‚Theater-um-zu‘ wird einer Theorie der Selbstwirksamkeit von Theaterpädagogik gegenübergestellt sowie das Potenzial der Übertragung von Erfahrungen der theatralen Wirklichkeiten auf soziale Wirklichkeiten erfragt. In welchem Verhältnis stehen Alltags- und theatrale Wirklichkeiten? In einem Exkurs wird inter-/transkulturelle Theaterpädagogik als theaterpädagogische Form, welche sich mit dem Thema ‚Fremdheit‘ und ‚Andersheit‘ auseinandersetzt, besprochen.

Anhand vier bildender Aspekte werden im vierten Teil die Potenziale von Theaterpädagogik für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen analysiert. Worin liegen die Besonderheiten von Theaterpädagogik für das Verändern von Einstellungen und Haltungen? Inwiefern können Aspekte wie die Fokussierung auf den Körper, die Ermöglichung von Erfahrungen von Differenz und ‚Eigen-‘ und ‚Fremdheit‘ sowie Potenziale der Wirklichkeits- und Identitätskonstruktionen den Abbau von Rassismen und Vorurteilen fördern? Ein letzter Punkt zeigt Rahmenbedingungen auf und stellt die Frage nach Kritikpunkten und Grenzen der potenziellen Wirkungen.

b. Aktualität, Forschungsstand und verwendete Quellen

Als Versuche von Legitimationen von Theaterpädagogik (unter anderem in Schulen, an Theatern und in sozialen Arbeitsfeldern) werden die potenziellen, bildenden Wirkungen von Theaterpädagogik in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren vermehrt untersucht; einerseits für die Legitimation der Praxisarbeit, andererseits gegen die, im Zuge von Ökonomisierungen, verknappenden finanziellen Förderungen (vgl. Pinkert 2008: 9). Im Zuge dessen existieren im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Werke von unter anderem Ulrike Hentschel (2010) [1996], Lars Göhmann (2004), Eckart Liebau (2008), Jürgen Weintz (2008) sowie

Michaela Günther, Bernd Rупing und Hans-Joachim Wiese (2006), und Leopold Klepacki, Eckart Liebau und Jörg Zirfas (2009), die mit unterschiedlicher Fokussierung der Frage nach den Potenzialen theatralen Lernens in der Theaterpädagogik nachgehen. Im Rahmen dieser Arbeit beziehe ich mich auf theaterpädagogische Literatur aus dem deutschsprachigen Raum. Forschungen zu theaterpädagogischer Arbeit im Rahmen von Antirassismusbearbeitung liegen vereinzelt im Rahmen von ‚inter-/transkultureller Theaterpädagogik‘ vor, die im deutschsprachigen Raum von Wolfgang Sting (u.a. 1994, 2010) geprägt wurde und in die Argumentation dieser Arbeit integriert wird. Empirische Datenerhebungen im Rahmen von Projektvorstellungen wurden von Klaus Hoffmann und Rainer Klose (2008) durchgeführt; ‚Theatre for Development‘ – als Pendant aus dem englischsprachigen Raum – wird im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert. Die explizite Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Theaterpädagogik positive Auswirkungen auf Rassismen- und Vorurteilsabbau haben kann, existiert als solche meines Erachtens nach noch nicht, und wird im Rahmen dieser Arbeit anhand einer Zusammen- und Weiterführung von Studien aus unterschiedlichen Wissenschaften gestellt und einer Analyse unterzogen.

Bezogen auf den kulturwissenschaftlichen Teil sind Hauptquellen Autor/innen der Postcolonial und Cultural Studies unter anderem Stuart Hall, Julia Kristeva und Arata Takeda. Neurowissenschaftliche Studien verwende ich unter anderem von Gerhard Roth, Gerald Hüther und Günter Schiepek.

Im Falle einer Verifizierung meiner Hypothese wäre ein potenzielles Anwendungsgebiet für Theaterpädagogik die Schule, in welcher Kinder und Jugendliche (in Österreich) flächendeckend angesprochen werden. Folgende Arbeit untersucht die Potenziale von Theaterpädagogik jedoch unabhängig von Altersgruppen und möglichen Anwendungsfeldern. Ausgehend von der Ansicht eines Veränderungspotenzials von Einstellungen und Haltungen in jeder Altersgruppe, kann die hier vorgestellte Argumentation unabhängig von unterschiedlichen Altersgruppen angewendet werden; nichtsdestotrotz sei an dieser Stelle angemerkt, dass es einen Unterschied in der Möglichkeit von emotionalem Lernen – als Potenzial, Haltungen zu verändern – zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gibt, der auch die Wirkungsgrade beeinflusst (vgl. Roth 2008: 222, 225).

Trotz des Interesses an wachsender Transkulturalität – vor allem in Städten – sind Rassismen und Vorurteile weiterhin aktuelle und präsente Themen, die oftmals Gefahren mit sich bringen und Herausforderungen an unter anderem Kunst und Pädagogik stellen (vgl. Sting 1994: 83). Der Umgang mit ‚dem Fremden‘ besteht immer noch häufig in einer diskriminierenden Haltung; dies, obwohl Antirassismusbearbeitung sowie die Förderung von Transkulturalität – auch bezogen auf ganzheitliche Lernkulturen und kulturelle Vielfalt – mittlerweile die Programme von Lehrplänen und Kulturinstitutionen schmücken. Nicht zuletzt

ist der Bereich der kulturell-ästhetischen Bildung, wie erwähnt, auf der Suche nach Legitimierungen, worin diese Arbeit einen Versuch darstellt.

I. Rassismen und Vorurteilsforschung

„Erst im Eingeständnis, daß Differenzen nicht nur (an)erkannt, sondern auch ausgehalten werden müssen, daß, wer Grenzen überschreiten und durchbrechen möchte, sich immer auch ihre Künstlichkeit und Wirkungsweisen eingestehen muß, löst die Begegnung mit dem Fremden ihr Erkenntnis-Versprechen ein.“ (Reuter 2002: 233)

Folgender Teil widmet sich der Frage nach der Kontextualisierung und den Möglichkeiten zur Veränderung und Überwindung von Rassismen und Vorurteilen. Basierend auf einem sozialpsychologischen Rahmen werden Vorurteile als Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen gesehen; die Möglichkeit einer Veränderung wird untersucht.

Hauptreferenzen sind Theoretiker/innen aus den Postcolonial und Cultural Studies sowie der Postmoderne (unter anderem Stuart Hall und Wolfgang Iser); jene dort vertretene Perspektive wird in der vorliegenden Arbeit übernommen. ‚Kulturen‘ sowie Rassismen und Vorurteile werden konstruiert, sind veränderbar und basieren nicht auf vermeintlich fixen (kulturellen) Charakteristika. Sowohl die Konstruiertheit als auch die Transformierbarkeit implizieren das Potenzial zur bewussten Veränderung und zur Überwindung von rassistischem und vorurteilsbehaftetem Gedankengut.

Während Pluralität als Grundbegebenheit aufgezeigt wird, ist diese sowohl auf die den Menschen umgebenden Wirklichkeiten als auch auf dessen Identitäten bezogen. Inwiefern werden Identitäten und Wirklichkeiten konstruiert und welche Rolle spielen ‚Eigen-‘ und ‚Fremdgruppen‘ in jenem Konstitutionsprozess? Rassismen und Vorurteile werden kontextualisiert und deren Verbindung untersucht. Worin bestehen die Funktionen und Wirkungen von Rassismen und Vorurteilen? Behandelt wird eben jene Thematik bezogen auf das Individuum; strukturelle und institutionelle Ebenen werden angesprochen, jedoch bewusst ausgegliedert. Fragen nach den Definitionen und der Relevanz von ‚Kulturen‘ und kulturellen Identitäten werden, ausgehend von der Thematisierung von ‚Wir-‘ und ‚Sie-‘ Gruppen, gestellt.

Inwiefern können Individuen lernen mit kultureller Pluralität und der Akzeptanz unterschiedlicher, parallel existierender Wirklichkeiten umzugehen und was ist von Relevanz,

um Einstellungen diesbezüglich zu verändern? Dem Wert von künstlerischem Handeln und ästhetischem Denken in Bezug auf die Akzeptanz unterschiedlicher, kultureller Identitäten und kultureller Pluralitäten wird nachgegangen. Inwiefern kann Kunst und vor allem Kunsterfahrung für das Erfahren von Pluralität von Bedeutung sein?

I.1. Kontextualisierung – Pluralität als „das gegenwärtige Paradigma“

Von einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Perspektive ausgehend kennzeichnen Heterogenität und Vielfalt gegenwärtig zunehmend das Zusammenleben von Menschen sowie deren Gesellschaftsstrukturen, wobei sich die Auffassung tendenziell weg von linearen Modellen der Chronologie und Entwicklung hin zu parallel existierenden Ordnungen bewegt, die gleichwertig nebeneinander stehen (vgl. Welsch 1988: 13). Dieses Motiv einer Pluralität und Mehrdimensionalität lässt sich – Wirklichkeitsauffassungen, Wissensbestände, Lebensweisen und kulturelle Orientierungen umfassend – nach Wolfgang Welsch, Philosoph und Theoretiker der Postmoderne, als das allgemeine und fundamentale Ordnungsschema der Gegenwart² definieren (vgl. Welsch 1988: 13, 20). Prägendes Merkmal ist dabei das parallele Nebeneinander unterschiedlicher, teils sich widersprechender, Gedankenkonstrukte, Strukturen und Modelle. Für ein konstruktives Zusammenleben von Notwendigkeit werden das Akzeptieren und Anerkennen dieser Unterschiede und Widersprüchlichkeiten.

(Permanente) Migrationsbewegungen – sowohl staatenübergreifender als auch innerstaatlicher Natur – wurden und werden zunehmend selbstverständlicher. Moderne Technologien ermöglichen weltweit, fast flächendeckend simultane und schnelle Kommunikation. Raum- und Zeitdimensionen werden durch globale Prozesse wie der erleichterten Mobilität und Kommunikation verdichtet und zunehmend rapider überwindbar gemacht (vgl. Hall 1994b: 209). Die Erreichbarkeit von Dingen, Informationen und Menschen (wenn auch in virtueller Form) wird maximiert und sogenanntes Fremdes, im Sinne von Unerreichbarem und Fremdartigem, existiert in dieser Form kaum noch (vgl. Welsch 1994: 158). Diese Möglichkeiten des Austausches und der Verbindung erhöhen die Parallelität von Unterschieden und stellen die Grundbedingung jener Form des Austausches von Wissen, Kulturen und Lebensweisen dar.

Die bewusste Wahrnehmung dieser Existenz von Differenzen, die teils rational erklärbar nebeneinander, teils jedoch in Widerspruch zueinander stehen können, erfordert für ein funktionierendes und dynamisches Miteinander, wie schon angedeutet, die Kenntnisnahme und Akzeptanz von sich differierenden Modellen und Orientierungen gleicher Legitimität.

„Es geht dabei nicht um bloße Hinnahme, sondern um grundsätzliche Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit. Eben dafür ist entscheidend, daß Pluralität als Grundverfassung der Wirklichkeit erkannt und bejaht wird. Nicht mehr die unbedingte

² Wolfgang Welsch sieht die Radikalisierung der Pluralität als das Hauptkennzeichen für die Postmoderne, die die Moderne ablöst beziehungsweise abgelöst hat (vgl. Welsch 1988: 14). Als Debatte, in welcher unterschiedlichste Meinungen vertreten sind, wird die Moderne/Postmoderne-Thematik aufgrund des Umfangs nicht in den Rahmen dieser Arbeit einfließen; weitere Informationen siehe u.a. Pätzold 2013, Welsch 1988.

Richtigkeit des Eigenen, sondern das prinzipielle Recht des Differenten – von dem das Eigene nur ein Fall ist – bildet die Basis der Weltsicht und des Handelns.“ (Welsch 1988: 37)

Mehr noch als Akzeptanz ist grundsätzliche Anerkennung von Notwendigkeit. Die Wahrnehmung von Wirklichkeit als einer Teilwirklichkeit mit parallel existierenden anderen Teilwirklichkeiten basiert auf der Ansicht von sozialen Realitäten als ein Produkt der Konstruktion menschlicher Subjektivität, da ein direkt erfahrbarer Zugriff auf ‚die Wirklichkeit‘ den Menschen verwehrt ist. Die jeweils unterschiedlichen Ordnungen können parallel existieren, da sie jeweils in sich logisch argumentiert werden können und ihre Evidenz in unterschiedlichen Kontextualisierungen legitimieren. (Vgl. Güttler 2003: 76; Pätzold 2013)

Sowohl auf gesellschaftspolitischer als auch auf individueller Ebene ist für diese Anerkennung und Akzeptanz ein Umdenken erforderlich, welches mit dem Pluralismus und dessen Legitimität umgehen muss. Auf politischer Ebene ist für das Funktionieren und die Beibehaltung einer solchen Mannigfaltigkeit als Organisationsform, laut Welsch, Demokratie die einzig passende. Politik lediglich als „Vielheitsanwalt“ (Welsch 1988: 38), ohne die Konzentration auf die Gemeinsamkeiten der Subjekte, die es in dieser Form nicht gibt, kann als Regierungsform funktionieren. Ein Ziel dieser formuliert sich im Einstehen für die vielen verschiedenen Inhalte und Lebensweisen. (Vgl. Welsch 1988: 38f.)

Individuen – und in weiterer Folge auch die gesellschaftspolitische Ebene – betreffend, plädiert Welsch für ästhetisches Denken. Kunst an sich ist ein Medium der Pluralität, worin Kunstentwicklungen sich widersprechen, sich unterschiedlich entwickeln, jedoch nicht den Anspruch besitzen sich gegenseitig auszulöschen beziehungsweise zu vernichten. Auf die Bedeutung von ästhetischem Denken für den Umgang mit der Pluralität des (trans-) kulturellen Zusammenlebens von Menschen wird in Folge noch genauer eingegangen. (siehe Kapitel I.7.; vgl. Welsch 1990: 69)

I.2. Pluralität und Konstruktion von Identitäten

Fokus im Rahmen dieser Arbeit ist die Pluralität und Vielfalt in Bezug auf das (trans-) kulturelle Zusammenleben und die kulturelle Identität von Menschen, insofern es diese gibt. Pluralität bezüglich des gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenlebens bezieht sich vorrangig auf die Identitätsbildung der Menschen, welche durch die Raum-Zeit-Verdichtung einer Veränderung in der Verortung und Darstellung unterzogen wurde und wird. Die klaren Gebundenheiten von Identitäten an einen spezifischen Ort und eine bestimmte Zeit lösen sich und die damit verbundenen Zugehörigkeiten zu Traditionen und Lebensweisen heben sich vermehrt auf. Die ständige Veränderung des Raums, in der sich eine Person bewegt, führt zu einer Fülle an Identitäten aus denen er/sie wählen kann und die jeweils unterschiedliche Aspekte und Zugehörigkeiten repräsentieren. (Vgl. Hall 1994b: 210ff.)

Der Auffassung einer gleichzeitigen Existenz unterschiedlicher Identitäten, zwischen denen es zu wählen gilt, liegt die Sichtweise der Konstruiertheit von Identitäten zugrunde.

„Identitäten sind konstruiert aus unterschiedlichen, ineinandergreifenden, auch antagonistischen Diskursen, Praktiken und Positionen. Sie sind Gegenstand einer radikalen Historisierung und beständig im Prozess der Veränderung und Transformation begriffen.“ (Hall 1994c: 170)

Identitäten, als sich permanent im Prozess befindend und unabgeschlossen, sind durch ihre Veränderbarkeit und Widersprüchlichkeit geprägt. Der Mensch wird nicht als ein in sich geschlossenes und unveränderbares Subjekt, sondern vielmehr als Zusammenschluss unterschiedlicher und sich teils widersprechender Teilidentitäten wahrgenommen. Destabilisiert und wiederholt erschüttert werden Identitäten immer auch als eine Erzählung, eine Art der Repräsentation, wahrgenommen und können auch nur innerhalb dieser wirksam sein. (Vgl. Hall 1994a: 74, 1994c: 171)

Für eine ‚erfolgreiche‘ Identitätskonstruktion scheinen der Bezugspunkt und das In-Beziehung-Setzen mit dem sogenannten Anderen, dem Nicht-Ich, von besonderer Bedeutung. Auf jenem Merkmal Bedeutungen und Zuschreibungen auszuschließen und damit die eigene Identität explizit von anderen abzugrenzen, basiert die Konstruktion von Identitäten (vgl. Hall 1994c: 171f.). Identitätsbildung scheint also die Existenz von ‚Anderen‘ sowie das Abgrenzen davon zu erfordern. Dieses Gegenüberstellen und In-Beziehung-Setzen für eine Identifizierung des Selbst wurde in der Psychoanalyse an anderer Stelle schon ausführlich besprochen (siehe u.a. Freud 1989 [1975]; Kristeva 1990; Lacan 1975). Stuart Hall, Soziologe und Begründer der Cultural Studies, sieht Identitäten immer von der Position des Anderen aus erzählt (vgl. Hall 1994a: 74) und impliziert so die Notwendigkeit

der Einteilung von Kollektiven in „Wir“ und „Sie“-Gruppen, denen unterschiedliche Machtpositionen zugesprochen werden.

I.3. Die ‚Eigenen‘, die ‚Fremden‘³ und deren Konstruiertheit

Die ‚Fremden‘ als ein Kollektiv, unabhängig von Ort und Zeit mit bestimmten Charakter- und Körpereigenschaften versehen, existieren in einer solch festgeschriebenen Form nicht. Vielmehr muss der Prozess an sich – die ‚Konstruktion der Fremden‘ – beschrieben und analysiert werden. ‚Othering‘⁴, als die wissenschaftliche Bezeichnung jenes Vorgangs, welcher die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ macht und simultan dabei ein ‚Wir‘ konstruiert, beschreibt diese Gruppe der ‚Eigenen‘ als gefestigtes Kollektiv, welches im Gegensatz zu der Gruppe der ‚Anderen‘ als in sich konsequent und homogen charakterisiert wird. Die Zuschreibungen basieren dabei auf Dichotomien; alles, wodurch die vermeintlichen Fremden gekennzeichnet sind, ist als Widerspruch zu dem zu sehen, wodurch sich das ‚Wir‘ auszeichnet. (Vgl. Mecheril 2010: 42)

Die Definition einer Andersheit anhand von Differenzierungen erlaubt den Identifizierenden eine Identität in ihrem selbst erschaffenen Bezugssystem. Die gegenseitige Abhängigkeit bezüglich der Charakterisierung sowie der Existenz an sich, zeigt die enge Verknüpfung und Bedingtheit von Fremd- und Selbstbildern. Als gegensätzliche Gruppen sind die ‚Eigenen‘ und die ‚Fremden‘ Teil ein und desselben Ganzen, welches erst durch die Existenz beider, ungleicher Kollektive bestehen kann. „Der Fremde ist damit *als das Andere der Ordnung dennoch ein Teil der Ordnung* und demzufolge nicht vom Eigenen zu trennen.“ (Reuter 2002: 14, Hervorhebung im Original). Eine Identifikation ist somit immer gebunden an eine Grenzziehung, welche beide Seiten der Definition – die Definierenden und die Definierten – untrennbar miteinander verbindet. Das Ausschließen der Anderen innerhalb dieses Systems ermöglicht dabei erst die Erschaffung einer Kollektividentität des ‚Wir‘, welche in Folge von scheinbar homogenen und positiven Merkmalen gekennzeichnet ist.

Die Zuschreibung und damit verbundene Wertung geht dabei von der dominanten ‚Wir‘-Gruppe aus und belädt die ‚Fremden‘ mit negativen Konnotationen, während die dazu komplementären positiven Charaktereigenschaften den ‚Eigenen‘ zugedacht werden. Bei den ‚Fremden‘ handelt es sich also nicht um eine unbestimmte Gruppe, sondern vielmehr um eine „*unterbestimmte*“ (Singer 1997: 35, Hervorhebung im Original), die von der dominanten unterdrückt und diskriminiert wird. Universale, hegemonialisierende Sichtweisen legen die ‚Anderen‘ tendenziell als die marginalisierten und subordinierten Gruppen fest. Die dominierende Kollektividentität, die die Macht über Einordnung und Anerkennung hat, sieht sich dabei nicht als ein relativer, messbarer Bezugspunkt, sondern als genormter Maßstab,

³ Im Folgenden werden die Begriffe ‚Fremde‘ und ‚Andere‘ als Synonyme verwendet.

⁴ Eine allgemein verwendete Übersetzung des Begriffs ‚Othering‘ ins Deutsche existiert noch nicht; Julia Reuter, Soziologin, spricht in ihrem Buch *Ordnungen des Anderen* (2002) von „VerÄnderung“ (Reuter 2002: 20) als eine Übersetzungsmöglichkeit. Ich halte mich im Rahmen dieser Arbeit an den englischen Begriff des Konzepts.

der selbst nicht zu messen ist (vgl. Singer 1997: 49f.). Die ‚Eigenen‘ besitzen folglich die Macht sich als neutral und ‚normal‘ darzustellen und sich Anerkennung und Macht zuzusprechen, während sie diese zeitgleich anderen Kollektiven absprechen.

Die Konstruiertheit jener widersprüchlichen Gruppen wird in solchen Grenzziehungen und Machtverhältnissen ausgeblendet beziehungsweise als naturgegeben und selbstverständlich angesehen (vgl. Reuter 2002: 10). Fremdheit als „soziales Artefakt“ (Reuter 2002: 12) verlangt danach, die Beschäftigung mit dem ‚Fremden‘ immer als eine Beschäftigung mit einer „spezifischen Konstruktion des Fremden“ (Reuter 2002: 14) wahrzunehmen. Die Art und Weise des Blicks auf die Begebenheiten sowie Kontextualisierungen in Raum, System und Zeit verändern dabei das Verständnis und die Definitionen der Gruppe der ‚Fremden‘. Beobachter/innen als „Konstrukteure[...] von Wirklichkeit“ (Reuter 2002: 173) übernehmen dabei eine aktive, gestaltende Rolle. Das im Blick stehende Subjekt tritt zwangsläufig in den Hintergrund, während das Urteil und die Wahrnehmung der (dominanten) Kollektive von Bedeutung ist und die Eigenschaften der ‚Fremden‘ beherrschen sowie überhaupt erst ins Leben rufen (vgl. Said 2010: 84).

Eine Definition der Anderen muss von deren Konstruktion aus gedacht werden und kann – in konkreter Form – nur in Bezug auf spezifische historische, geografische, politische und ökonomische Faktoren geschrieben werden (vgl. Singer 1997: 50). Welche Menschengruppen, aufgrund welcher Charakteristika und innerhalb welcher kultureller Verortungen als die ‚Fremden‘ definiert werden, variiert und hängt maßgeblich von Machtverhältnissen ab. Während über lange Zeit hinweg die ‚Fremden‘ als Menschengruppen weit entfernt von einem ‚Wir‘ fixiert wurden, kamen durch Migrationsbewegungen die sogenannten Fremden in immer unmittelbarere Umgebung (vgl. Reuter 2002: 234f.). Eine eurozentristische beziehungsweise westliche Sichtweise impliziert, aufgrund der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, dass es sich bei der ‚Wir‘-Gruppe tendenziell um eine westliche Identität handelt, welche als ein Produkt des Ausschlusses der restlichen Welt zu definieren ist. Dabei basierte die Repräsentation außereuropäischer Kulturen von Beginn an auf einer europäischen Idee, Symbolik und Vorstellung. Edward Said, Literaturtheoretiker und -kritiker, beschreibt in seinem Werk *Orientalism* (1978) die Konstruktion des Orients als eine einseitige Projektion des Westens, welche für den und im Westen entstand und mit allen Zuschreibungen von diesem ausging. Dabei spricht er von „allen möglichen Vermutungen, Assoziationen und Fiktionen“ (Said 2010: 70), durch welche das ‚Fremde‘ und die ‚Fremden‘ bis heute definiert werden. (Vgl. Mecheril 2010: 42; Said 2010: 13, 71)

I.4. Rassismen⁵

Ausgehend von eben jener Teilung der Welt in Kollektive mit sich widersprechenden Merkmalen als fundamentaler Teil der Ideologie von Rassismen (vgl. Hall 1989: 14) zeichnet sich die mit Wertung behaftete Konstruktion von sogenannten Fremden als Teil des Grundcharakteristikums aller Arten von Rassismen ab. Diese Konstruiertheit deutet die soziale Komponente an, durch welche Rassismen geformt und getragen werden und welche letztlich die Praxis als einen sozialen Diskurs und eine gesellschaftliche Beziehung festlegt (vgl. Rommelspacher 2011: 29). Keine Naturgegebenheit liegt der Diskriminierung und Feindlichkeit unterschiedlicher Kollektive zugrunde, sondern vielmehr die Naturalisierung sozialer Unterschiede und die damit verbundene Legitimierung auf scheinbar allgemeingültiger, natürlicher Argumentationsbasis (vgl. Rommelspacher 2011: 26).

(Oftmals) wahllos festgesetzte, meist körperliche Merkmale werden stigmatisiert und dienen als Unterscheidungsmerkmale zur Trennung und negativen beziehungsweise positiven Konnotation von Kollektiven (vgl. Miles 1999: 95). Die als kulturell bedingt angesehenen Körperbeschaffenheiten unterstützen so die These der Spaltung der Welt in unterschiedliche Bevölkerungsgruppierungen. Obgleich die Beweise ausreichend geliefert sind, dass es sich bei der Legitimierung von Rassismen nicht um biologische Erklärungen handelt, ist der Schritt weg von einem biologischen Rassismus hin zu sogenanntem Neo- beziehungsweise Kultur-Rassismus ein Weg, der die Konstruiertheit von Rassismen zwar bis zu einem gewissen Grad einbezieht, die scheinbare Unaufhebbarkeit von kulturellen Unterschieden jedoch weiterhin eine Legitimation auf ‚natürlicher‘ Basis bietet (vgl. Balibar/Wallerstein 1992: 28). Abgewandt von der Argumentation eines biologisch fundierten Rassismus differenzieren neuere Tendenzen von Rassismen nun nicht ‚Rassen‘, sondern angeborene Kulturen beziehungsweise Ethnizitäten. Jener „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar/Wallerstein 1992: 28) verschiebt die Grenzen vermeintlich unterschiedlicher Kollektive weg von natürlichen Aufteilungen hin zu Grenzziehungen zwischen Kulturen, deren Merkmale jedoch weiterhin als biologisch vererbt erklärt werden (vgl. Balibar/Wallerstein 1992: 28, 35). Diese Verknüpfung spezifischer körperlicher Eigenschaften mit kulturellen Gruppierungen führt unweigerlich zu einer Determiniertheit, die letztlich die Prinzipien eines biologischen Rassismus weiterverfolgt (vgl. Miles 1999: 95). Nicht ‚rassische‘ Zuschreibungen werden legitimiert, vielmehr das rassistische Verhalten als ein Aussprechen gegen mögliche Verwischungen und für die strikte Beibehaltung der Trennung von kulturellen

⁵ Der im Rahmen dieser Arbeit verwendete Begriff ‚Rassismen‘, anstelle von ‚Rassismus‘, soll auf die Konstruiertheit und Unterschiedlichkeit verschiedener Formen von ‚Rassismus‘ aufmerksam machen. Je nach Verortung, Zeitepoche und Kulturfeld unterscheiden sich die Subjekte und Objekte sowie deren jeweilige Zuschreibungen in rassistischen Diskursen. (Vgl. Hund 2006: 18)

Grenzziehungen erhält den Status eines natürlichen Verhaltens (vgl. Balibar/Wallerstein 1992: 30). Diese Form eines kulturalistischen Rassismus ist dabei keine neue Form; Antisemitismus und Antiziganismus sind unter anderem Formen kulturalistischer Rassismen, welche über Nationalstaatsgrenzen hinweg Personengruppen diskriminieren und als minderwertig charakterisieren (vgl. Balibar/Wallerstein 1992: 32). Künstliche Merkmale, beispielsweise räumliche Isolierungen (vgl. Hund 2006: 120), werden dabei erschaffen und infolge stigmatisiert.

Die Wahrnehmung von Differenzierungen ist dabei für die Rassismusforschung von Notwendigkeit, da Rassismen nicht nur zwischen Staaten, sondern auch innerhalb nationalstaatlicher Grenzen und innerhalb ein und derselben ethnischen Gruppierung existieren (vgl. Rommelspacher 2011: 28). Jene Dynamik und Veränderbarkeit von Rassismen (vgl. Miles 1999: 109f.) stellt diese unvermeidlich in einen jeweiligen historischen und systematischen Kontext, welchen es wahrzunehmen gilt. Die unterschiedlichen Erscheinungsformen und Entwicklungen von Rassismen können nur in der jeweiligen Kontextualisierung verstanden werden (vgl. Hall 1989: 11). Auf die Entstehungsgeschichte von Rassismen wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen, jedoch sei zu erwähnen, dass es sich bei Rassismen immer um „transnationale[...] Phänomen[e]“ (Balibar/Wallerstein 1992: 23) handelt und diese im Verhältnis zu Systemen wie dem Kapitalismus, der Internationalen Arbeitsteilung, den Migrationsprozessen, dem Imperialismus und der Globalisierung gesehen und analysiert werden müssen.

I.4.1. Definition

Die Politisierung, Komplexität und schwierige Abgrenzbarkeit des Begriffs ‚Rassismen‘ beziehungsweise ‚Rassismus‘ (vgl. Rommelspacher 2011: 25) erschwert eine allgemeine Definition. Gängig ist die (eigentlich juristische) Definition der Vereinten Nationen, die den Begriff der „rassistischen Diskriminierung“ innerhalb des *Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung*⁶ (als eines der sieben Menschenrechtskonventionen) wie folgt definiert:

„jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschliessung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Geniessen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des

⁶ In anderen und/oder neueren Dokumenten der Vereinten Nationen wird der Begriff „Rassendiskriminierung“ durch den zeitgenössischeren Begriff der „rassistischen Diskriminierung“ ersetzt, da ‚Rassendiskriminierung‘ die Existenz unterschiedlicher ‚Rassen‘ suggeriert (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009).

öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird.“ (UNO-Generalversammlung 2013: 2)

Die Vereinten Nationen sehen den Begriff der rassistischen Diskriminierungen als einen sehr weiten und fokussieren sich dabei aufgrund der juristischen Begriffsverwendung auf Diskriminierungen im öffentlichen Raum. Innerhalb der Begriffsdefinitionen von Rassismen, die Theoretiker/innen der Rassismus- und Rassismustheorieforschung in ihren jeweiligen Werken verwenden, existieren trotz vieler Unterschiede sich wiederholende Grundcharakteristika. Drei dieser fundamentalen Merkmale sind erstens die Bildung von Gruppen anhand biologischer und/oder kultureller Merkmale sowie zweitens die negative Bewertung einer der Kollektive, welcher mindere Macht- und Selbstbestimmungsansprüche zugesprochen werden, während die jeweils eigene Gruppe im Gegensatz dazu eine positive Konnotation erfährt. Drittens handelt es sich um die Naturalisierung des Andersseins. (Vgl. Scherschel 2011: 124)

Die Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Definitionsansätzen liegen vordergründig in der Frage nach der Einordnung von Rassismen als ideologische, als politisch-systematische oder als gesellschaftlich-soziale Diskurse. Je nach Herangehensweise unterscheiden sich die Fokussierungen der Definitionen, die Methoden so wie auch die Möglichkeiten Antirassismuserbeit zu leisten.

Die zwei Hauptzweige der Rassismustheorien lassen sich, je nach Fokussierung, in einen individuumszentrierten und einen strukturellen Ansatz teilen. Individuumszentrierte beziehungsweise individuelle Theorien legen den Fokus auf die „persönlichen Handlungen und Einstellungsmuster[...]“ (Rommelspacher 2011: 30), wobei die psychologischen, sozialpsychologischen und sozialisationstheoretischen Komponenten in den Vordergrund treten. Bezogen auf die Persönlichkeit und die Identität des Menschen, werden Fragen nach der Konstruktion von Fremdbildern und deren Darstellungsform diskutiert. Strukturelle Rassismen dagegen analysieren die ökonomischen, juristischen und politischen Strukturen, welche Isolierungen und Diskriminierungen auslösen und untermauern. Institutioneller Rassismus legt, als eine Spezifizierung davon, das Augenmerk auf etablierte Wertvorstellungen und Handlungssysteme in den Ordnungen von Institutionen und Organisationen, in denen Ausgrenzungen gefördert und/oder akzeptiert⁷ werden. Dieser systematische Ansatz sieht Rassismen als Entwicklungen der Moderne und des kapitalistischen Systems (vgl. Scherschel 2011: 124). Macht- und Verteilungsfragen sowie historische, politische, kulturelle und ökonomische Aspekte werden beleuchtet und dabei als

⁷ Laut Hall ist die Akzeptanz von Rassismen eine Form von Rassismen selbst; der politisch etablierte Antirassismus ist die einzige Möglichkeit, um nicht zwangsläufig in einer rassistischen Gesellschaft zu leben (vgl. Hall 1989: 9).

in Wechselwirkung mit Rassismen angesehen und untersucht. (Vgl. Mecheril/Scherschel 2011: 46; Rommelspacher 2011: 30)

Für folgende Arbeit werden individuumszentrierte Rassismustheorien näher analysiert, während auf den strukturellen Ansatz nicht weiter eingegangen wird. Mitzubedenken ist jedoch die Macht und immense Auswirkung von strukturellem Rassismus sowie die enge Korrelation der beiden in Wechselwirkung stehenden Zweige.

Der Ansatz von individuumszentrierten Rassismen umschließt – abgesehen von Individuen – auch die Interaktion und das Wirken von Kollektiven und von Einzelnen in und mit Kollektiven; die Auseinandersetzung vollzieht sich dabei sowohl auf ideologischer, als auch auf gesellschaftlich-sozialer Ebene. Rassismen also lediglich innerhalb der Psychologie von Einzelnen zu sehen, wird dem Gesamtwirken nicht gerecht. Die Korrelation und Interaktion von Gruppierungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext sowie eine historische Einbettung wird gefordert. Eine Psychologisierung alleine führt zu der Gefahr von Pathologisierung, welche das als defizitär betrachtete ‚Objekt‘ von Rassismen entmündigt und die Kategorisierung und Bewertung von Menschen als der Psyche des Menschen inhärent sieht. Die gesellschaftliche Komponente legt Augenmerk auf die Nutzbarkeit von Rassismen für die Erhaltung und Stärkung der hegemonialen Gruppierungen, die ihr Selbstbild – in Abgrenzung zu den ‚Anderen‘ – positiv untermauern. (Vgl. Terkessidis 1998: 27, 59f.).

I.4.2. Funktionen und Wirkungen

Ungeachtet ihrer unterschiedlichen Formen implizieren Rassismen, basierend auf den zuvor genannten definitorischen Grundmerkmalen, gewisse Funktionen und Wirkungen, die jeder Art von Rassismen inhärent sind. Das Verständnis jener Funktionen und Methoden ist vor allem für die Wirkungsbreite und für Antirassismusarbeit von Bedeutung. Als eine Hauptfunktion ist dabei immer die legitimierende und erklärende festzuschreiben. Herrschaft, Ungleichheit, Diskriminierung sowie Identität können anhand von rassistischen Vorurteilen legitimiert und aufrechterhalten werden.

Die Hierarchisierung und ungleiche Machtverteilung unterschiedlicher Gruppierungen muss innerhalb einer Gesellschaft nicht erst aufgebaut werden, sondern existiert von vornherein (vgl. Balibar/Wallerstein 1992: 33). Rassismen wirken dabei als die legitimierenden und stützenden Ideologien, welche eine begründende, rechtfertigende und umsetzende Funktion innehaben (vgl. Hund 2006: 119).

„Nicht weil die anderen körperlich defizitär waren, wurden sie sozial degradiert, sondern weil sie sozial ausgeschlossen wurden, schrieb man ihrer Natur Defizite zu, die ihren Körpern angesehen werden sollten.“ (Hund 2006: 120)

Die Konstruktion und Zuschreibung von Defiziten und minderwertigen Eigenschaften verhalf zu einer Legitimation, durch welche zusätzliche Erklärungsmuster ausgespart werden konnten. Körperlichen Merkmalen Stigmatisierungen anzuhaften, suggeriert eine Naturgegebenheit der proklamierten kulturellen Unterschiede, für welche Legitimation ‚natürlich‘ gegeben zu sein scheint.

Abgesehen von der Legitimationsfunktion kommt der identitätsstiftenden Funktion von Rassismen eine weitere grundlegende Bedeutung zu. Identitätszuschreibungen können durch Rassismen argumentiert und abgesichert werden. Anhand der Konstruktion der ‚Anderen‘ kann sich die ‚eigene‘ Gruppe durch jene Eigenschaften definieren, welche die ‚Anderen‘ nicht besitzen (vgl. Hall 1989: 14). Die ‚Anderen‘ mit negativen und uneigenen Eigenschaften konnotierend etabliert und konstruiert das ‚eigene‘ Kollektiv eine Angst vor dem sogenannten Fremden, welche durch Rassismen fixiert wird und so eine vermeintliche Sicherheit im ‚Eigenen‘ konstruiert (vgl. Hund 2006: 15). Die durch die binäre Definition und Konstruiertheit untrennbare Verbindung zwischen Definierten (‚Fremden‘) und Definierenden (‚Eigenen‘) (vgl. Singer 1997: 30) führt zu einer Abhängigkeit der Definierenden, die durch Macht und Diskriminierung die erhabene Position permanent aufrecht erhalten müssen. Kollektive Identitäten werden gestärkt durch das Organisieren von Stimmungen und Gefühlslagen durch gemeinschaftliche Feindbilder, die letztlich beide Seiten stereotypisieren (vgl. Balibar/Wallerstein 1992: 23f.).

Die zwei eben diskutierten Funktionen von Rassismen, die jeweils spezifische Wirkungen haben, hängen eng mit den Entstehungs- und Reproduktionsprozessen von Rassismen zusammen, da Funktion, Wirkung und Reproduktion von Rassismen sich gegenseitig bedingen und unterstützen. Durch die Konstruktion einer negativ konnotierten Gruppierung, welche Diskriminierung erfahren muss, entstehen Rassismen und werden zeitgleich auch weitergetragen.

Die Kategorisierung von Menschen in unterschiedliche Kollektive scheint dabei eine Grundeigenschaft des Einzelnen für die konstruktive Bewältigung von Informationsmengen zu sein. Die positive oder negative Bewertung davon sei dahingestellt. Die dementsprechende Erzeugung von Grenzziehungen, Hierarchisierungen und Verzerrungen kann jedoch das Entstehen und Aufrechterhalten von Ungleichheiten, Rassismen, Diskriminierungen und Vorurteilen unterstützen (vgl. Terkessidis 1998).

I.5. Vorurteilsforschung aus sozialpsychologischer Perspektive

Als grundlegende Komponenten von Rassismen und von deren Auswirkungen nähren Vorurteile rassistisches Gedankengut und rassistische Verhaltensmuster. Wird die Vorurteilsforschung als innerhalb der Sozialpsychologie liegend betrachtet, ist sie der Einstellungsforschung untergeordnet. Als spezielle Form einer Einstellung handelt es sich bei einem Vorurteil um eine Einstellung gegenüber einer oder mehreren sozialen Gruppen (vgl. Lin 1999: 55; Mayer/Werth 2008: 206). Aus jener sozialpsychologischen Perspektive heraus bedingt auch die Vorurteilsforschung eine konstruktivistische Sichtweise auf Sozialphänomene, welche, dieser Logik innewohnend, nicht per se existieren, sondern erst durch die Wahrnehmung konstruiert werden. Durch die Fokussierung und Bewertung der Wahrnehmung und der damit verbundenen Kategorisierung und Generalisierung werden Reize beeinflusst und können nicht ‚neutral‘ aufgenommen werden (vgl. Martens 2009: 21). Einstellungen und Haltungen kommt dadurch ein wesentlicher Beeinflussungsfaktor bezüglich der Wahrnehmung und Bewertung der Lebenswirklichkeiten und der Umwelt zu.

„Die Verhaltensweisen und Denkmuster, die wir immer wieder praktizieren, also unsere Gewohnheiten, sind es, die unser Leben bestimmen. [...] Die immer wieder gleiche Bewertung einer Situation führt zu ähnlichem Verhalten.“ (Martens 2009: 48)

Wie die Welt und unser Umfeld wahrgenommen wird, hängt also stark von unseren Einstellungen und den dazu sich wechselseitig beeinflussenden Gewohnheiten ab (vgl. Martens 2009: 51). Durch die Konstruiertheit jener Phänomene liegt die Möglichkeit der Veränderung auf der Hand, auf welche unter anderem in folgendem Teil der Arbeit eingegangen wird.

I.5.1. Einstellungen

Bevor auf die Definition von Vorurteilen eingegangen wird, noch ein kurzer Blick auf die Definition von ‚Einstellung‘. „Eine Einstellung lässt sich definieren als eine mentale Repräsentation, die aus einer zusammenfassenden Bewertung eines Einstellungsobjekts besteht.“ (Mayer/Werth 2008: 206). Einstellungsobjekte können dabei sowohl Personen(gruppen), als auch Sachverhalte, Ideen und/oder Objekte sein. Gemäß dem Einstellungsstrukturmodell, ursprünglich nach Rosenberg und Hovland (1960), lässt sich jede soziale Einstellung in drei Einstellungskomponenten unterscheiden: die kognitive Komponente, die affektive Komponente und die konative (auch verhaltensorientierte oder behaviorale) Komponente. Die drei Elemente, zusammengefasst als Gedanken und

Überzeugungen (kognitiv), Emotionen (affektiv) und Handlungen und Verhalten (konativ), sind Teil einer Einstellung, stehen in direktem Verhältnis zueinander und können als das System rund um ein Einstellungsobjekt gesehen werden. (Vgl. Güttler 2003: 103ff.; Mayer/Werth 2008: 206).)

Für die Untersuchung und das Verändern von Einstellungen müssen alle drei Faktoren berücksichtigt werden; nicht jedoch ist die Gewichtung aller drei Komponenten zwangsläufig gleich. Affektiv basierte Einstellungen lassen sich besser durch die Erzeugung bestimmter Emotionen verändern, während kognitiv basierte Einstellungen durch starke Argumentationen und konativ basierte Einstellungen durch Verhaltensmaßnahmen am stärksten beeinflusst werden können. (Vgl. Mayer/Werth 2008: 208)

Fünf Merkmale von Einstellungen setzt Jens-Uwe Martens, Psychologe, in seinem Buch *Einstellungen erkennen, beeinflussen und nachhaltig verändern* (2009) fest: Einstellungen beeinflussen die drei Komponenten, aus welchen sie bestehen – Fühlen, Wahrnehmen und Handeln –, sind weitgehend dauerhaft und nicht direkt beobachtbar, bestimmen die Bewertung der Einstellungsobjekte, differieren zwischen einzelnen Individuen und Gruppen und sind letztlich hypothetische Konstrukte, welche erst durch wiederkehrende Vorstellungen und Verhaltensmuster sichtbar werden (vgl. Martens 2009: 23f.). Im Gegensatz zu Signalreaktionen handelt es sich bei Einstellungen um generalisierte Reaktionen auf bestimmte Menschengruppen und/oder Individuen, die wiederholt bei vermeintlich ähnlichen Gruppierungen/Individuen ausgelöst werden. Die jeweilige Reaktion hängt also nicht monokausal von einem bestimmten Signal ab, auf welches jeweils im Moment reagiert wird (=Signalreaktion), sondern bezieht sich vielmehr auf bewusstes und/oder unbewusstes ‚Wissen‘ über Objekte, welches – meist ohne empirische Überprüfung – bestimmte Reaktionsketten den Objekten gegenüber auslöst. Dabei stehen Signal- und Einstellungsreaktionen in ein und derselben Situation oft im Widerspruch. Während beispielsweise die Signalreaktion eine freundliche – aufgrund des zuvorkommenden Verhaltens des Gegenübers – wäre, kann es sich bei der Einstellungsreaktion – aufgrund der Hautfarbe des Gegenübers – um eine negative und aggressive halten. (Vgl. Martens 2009: 27f.)

Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb von Einstellungen existieren verschiedene; eine Form ist die Unterscheidung entlang der Intensität und der Differenziertheit von Einstellungen sowie des Grades der Vernetzung zu anderen Einstellungen und des Grades der Nähe zum Selbstbild. Je ausgeprägter diese vier Indikatoren sind, desto schwieriger ist dementsprechend auch die Möglichkeit der Veränderung. (Vgl. Martens 2009: 30)

Weitere Unterscheidungsmerkmale von Einstellungen sind die Einteilungen in bewusste/“explizite“ und unbewusste/“implizite“ Einstellungen sowie gespeicherte (stabile und überdauernde) und situativ konstruierte (vom Kontext mit beeinflusste) Einstellungen.

Während manche Einstellungen bewusst zugänglich sind, lassen sich andere nicht bewusst steuern und beeinflussen das Handeln und Denken von Menschen auf unbewusster Ebene. Der Kontext nimmt entscheidenden Einfluss auf die Bewertung von Situationen und somit auch auf Einstellungen. Die hohe Stabilität mancher Einstellungen steht im Gegensatz zu der Kontextabhängigkeit anderer Einstellungen, die je nach spezifischer Situation und/oder Stimmung verändert werden. (Vgl. Mayer/Werth 2008: 208f.)

Die Funktionen von Einstellungen lassen sich – innerhalb eines sozialpsychologischen Blickwinkels – in zwei unterschiedliche Felder unterteilen: in die kognitiven und die motivationalen Funktionen. Auf kognitiver Ebene können Einstellungen der Vereinfachung von wahrgenommenen Reizen dienen. Als vereinfachte und nützliche Zusammenfassung von Überzeugungen gegenüber einem Einstellungsobjekt verhindern sie die Notwendigkeit eines Individuums in jeder neuen Situation, die Bewertung mit allen ihm/ihr zugänglichen Informationen neu zu definieren und festzulegen. Motivationale Funktionen von Einstellungen garantieren das Erreichen von erwünschten Situationsausgängen sowie Verhaltensvorhersagen. Als Unterstützung im Gefühl von Sicherheit der Individuen im Umgang mit der eigenen Umwelt, bieten Einstellungen Schutz und Orientierung. (Vgl. Mayer/Werth 2008: 210ff.)

Verändern von Einstellungen – ‚Erfahrungslernen‘

Bei Einstellungsänderungen handelt es sich um das „Ergebnis der Veränderungen in den subjektiven Wahrscheinlichkeiten, die eine Handlung mit bestimmten Konsequenzen verknüpft sowie der Veränderungen in der Bewertung dieser Konsequenzen.“ (Güttler 2003: 222). Die Berücksichtigung des Fokus einer Einstellung auf eine ihrer drei Komponenten für die wirkungsvolle Veränderung von Einstellungen wurde an anderer Stelle schon angesprochen. So hängt die Art und Weise des Veränderns von Einstellungen jeweils ab von der Basiskomponente der Einstellung. Nichtsdestotrotz hat die Veränderung einer der drei Komponenten Auswirkungen auf die beiden anderen Bereiche. Ein Zuschuss an Informationen kann beispielsweise dazu führen, dass „die beiden anderen Aspekte (affektive und behaviorale Komponente) sich entsprechend nach dem Postulat einer Tendenz zur Konsistenz einrichten.“ (Güttler 2003: 222f.). Dementsprechend können auch Emotionen bezüglich bestimmter Sozialphänomene umbewertet und verändert werden und in Folge Auswirkungen nach sich ziehen. Eine Veränderung im Verhalten eines Menschen beziehungsweise eines Menschenkollektivs kann zu einer Inkonsistenz der Einstellung gegenüber dem Verhalten führen und in Folge eine Anpassung und Veränderung der Einstellung hervorrufen. Die Wirkungen von Änderungen laufen in alle Richtungen und

bedingen demnach Veränderungen der jeweils anderen Komponenten. (Vgl. Güttler 2003: 223)

Trotz der verschiedenen Modi Einstellungen zu verändern (durch die Erzeugung bestimmter Gefühle (affektiv), durch Informationszuschuss (kognitiv) und durch Verhaltensmaßnahmen (behavioral)), spricht Martens von der affektiven Komponente als fundamentalster Komponente, ohne welche Einstellungen kaum zu verändern sind.

„Die affektive (emotionale) Komponente steht, wenn Einstellungen verändert werden sollen, im Vordergrund. Ohne (auch) die Gefühle der Adressaten, d.h. der Personen, deren Einstellung verändert werden soll, anzusprechen, ist es nicht möglich, Veränderungen herbeizuführen.“ (Martens 2009: 131)

Die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Emotionen fordert eine Form des Lernens und der Auseinandersetzung mit Einstellungsobjekten, welche über kognitive Wahrnehmung hinausgeht. Im Zentrum stehen Reize und deren Reaktionen sowie die Interaktion mit anderen Individuen und Gruppen. Drei Lernarten, um affektive Ziele erreichbar zu machen, sind das Signallernen, das Einstellungslernen und das soziale Lernen. Die Aufnahme von Reizen und die emotionale Reaktion darauf stehen im Mittelpunkt des Signallernens, innerhalb welchem der bedingte (erlernte) Reflex von Bedeutung ist. In Unterscheidung zum Signallernen sind innerhalb des Einstellungslernens auch andere Faktoren – abgesehen von den Reizen – zu beachten; beispielsweise die Erfahrung, die Bildung von Bedeutungszusammenhängen sowie das Lernen am Modell. Erfahrungen sind dabei prädestiniert dafür – unter anderem aufgrund der Einbeziehung unterschiedlicher Sinneskanäle –, Einfluss auf die Veränderung von Einstellungen zu nehmen. Beim sozialen Lernen ist die Rückmeldung zusätzlich zum Signal- und Einstellungslernen inkludiert; es geht also um die emotionalen Reaktionen im Umgang mit anderen Menschen. (Vgl. Martens 2009: 125f., 147)

Ein grundlegender Bestandteil des affektiven Lernens bezieht sich auf Lernen durch Handeln. Eine Einstellungsänderung kann also durch das Tun und die damit verbundene Erfahrung angeregt und in Aktion gebracht werden (vgl. Martens 2009: 146). Dies wird insbesondere in Bezug auf das Theater(spiel) in der Theaterpädagogik im Rahmen dieser Arbeit noch genauer erläutert (siehe Kapitel IV.1.).

I.5.2. Vorurteile als Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen

Vorweggenommen sei die Kritik am Terminus ‚Vorurteilsforschung‘ von Mark Terkessidis, Migrationsforscher, welcher anstatt der Begriffe ‚Vorurteile‘ und ‚Stereotype‘ den Terminus des „rassistischen Wissens“ (Terkessidis 1998: 60) verteidigt. Laut ihm suggeriert der Begriff des ‚Vorurteils‘, dass es eine ‚richtige‘ Meinung über ein Individuum gibt und dieses zu

erkennen und zu definieren sei. Bei Vorurteilen und Stereotypen handelt es sich um Instrumente der Legitimation und Kategorisierung sowie Definition und Stärkung von Übermachtstellungen der Hegemonialgruppierungen. Der Diskurs über „rassistisches Wissen“ ist dagegen ein gesamtgesellschaftlicher Diskurs, in welchem die als defizitär betrachteten ‚Objekte‘ durch bestimmte Praxen und Blickfelder erst konstruiert werden. Die Analyse des Prozesses der Herstellung sollte – vielmehr als die ‚Objekte‘ – im Mittelpunkt der Diskussion stehen. (Vgl. Terkessidis 1998: 59f.)

Im Laufe dieser Arbeit werden die Begriffe ‚Vorurteil‘ und ‚Stereotyp‘ weiterhin verwendet, wobei die kritische Betrachtung wiederholt einfließen soll.

Die Funktionen und Definitionsansätze in der Vorurteilsforschung aus sozialpsychologischer Perspektive schließen die Analyse von Gruppen und Individuen bezogen auf deren Konstruiertheit ein und untersuchen unter anderem den Prozess der Entstehung. Die Tendenz des Menschen zur sozialen Kategorisierung – also der Einteilung von Individuen in Menschenkollektive anhand bestimmter sozialer (oft konstruierter) Merkmale – führt, wie erwähnt, zu der Spaltung der sozialen Welt in vermeintliche Eigen- und Fremdgruppen, welche einen Grundstein legen für die Entstehung von Vorurteilen. Die Gründe für jene Teilung sind sowohl kognitiver als auch affektiver Art. Auf kognitiver Ebene hilft die Einteilung der Menschen in Gruppen der Informationsverarbeitung, während dies auf affektiver Ebene zur Stabilität und Aufwertung der eigenen sozialen Identität beiträgt.

Geht man von Vorurteilen als Einstellungen innerhalb der Sozialpsychologie aus, handelt es sich bei den eben genannten Definitionsansätzen und Aspekten von Einstellungen und Einstellungsänderungen um übertragbare, theoretische Grundgerüste (vgl. Lin 1999: 56). Die Dreiteilung einer Einstellung beläuft sich in der Vorurteilsforschung auf die Dreiteilung des Vorurteils in den affektiven Aspekt (=Stereotypakzeptierung), das kognitive Stereotyp⁸ und die Verhaltenskomponente in Erscheinung tretend durch soziale Diskriminierung.

Vorurteile sind emotional negativ (oder positiv⁹) bewertete Stereotype gegenüber Eigen- und Fremdgruppen und deren Mitgliedern aufgrund ihrer Zugehörigkeit. Sowohl Vorurteile als auch Stereotype können – unabhängig voneinander – Einfluss auf die Verhaltenskomponente des Vorurteils, die soziale Diskriminierung, nehmen. (Vgl. Lin 1999: 32, 82)

Bei Vorurteilen handelt es sich um „sozial geteilte, stabile, konsistente, änderungsresistente, starre, rigide, inflexible Urteile über andere Personen, soziale Gruppen oder soziale Sachverhalte.“ (Güttler 2003: 114) Ohne ein breites Spektrum an Beweisen, Erfahrungen

⁸ Definitiv ist hierbei zwischen den Termini ‚Vorurteil‘ und ‚Stereotyp‘ zu unterscheiden; bei einem Vorurteil handelt es sich um die Verbindung von affektivem und kognitivem Teil der Einstellung, während ein Stereotyp lediglich die kognitive Komponente beschreibt (vgl. Lin 1999: 81f.).

⁹ Ob Vorurteile negative und positive Konnotationen von Meinungen über andere Menschen(kollektive) beinhalten, ist in der Forschungsliteratur umstritten, wird jedoch vermehrt bejaht (vgl. Lin 1999: 32; Mayer/Werth 2008: 379).

und/oder Tatsachen werden Vorurteile oft unhinterfragt aufgenommen und verbreitet. Die vereinfachenden und verallgemeinernden Aussagen sind dabei „auf Grund bestehender Kategorisierungen ›gelernt‹ bzw. erworben [...]“ (Lin 1999: 53) und weder grundsätzlich falsch noch grundsätzlich richtig. Die Komplexität besteht in der Widerlegung, da die hohe Verallgemeinerung ein explizites Falsifizieren erschwert (vgl. Lin 1999: 53).

Funktionen und Wirkungen

Die Wirksamkeit von Vorurteilen beläuft sich auf Schutzfunktionen, die vor Angst, Selbstkritik und kognitivem Informationsüberschuss bewahren sollen sowie stabilisierende Funktionen, welche das Selbstwertgefühl von Individuen und Gruppen stärken und Funktionen zur Aggressionsabfuhr, zur Abgrenzung und gleichzeitigen Aufwertung der Eigen- gegenüber der Fremdgruppe. Die Zuschreibung von Vorurteilen an bestimmte Personen und/oder Kollektive definiert diese, verortet und konkretisiert sie und grenzt ihr Sein durch die Hervorhebung bestimmter Eigenschaften ein. Jene Fixierung von Personen und/oder Kollektiven macht diese ‚ungefährlicher‘, einschätzbarer und ‚übersichtlicher‘ und das eigene Verhalten ihnen gegenüber vermeintlich einfacher und selbstverständlicher. Die Fixierung von Grenzen und der damit verbundene Ausschluss bestimmter Menschen und Menschenkollektive ist zusätzlich ein wesentlicher Teil der Vorurteilsbildung. Die Vereinfachung des Informationsgehalts sowie die dementsprechende Kapazitätenschonung durch Vereinfachungen und ‚Schubladendenken‘ helfen dem Individuum Umgänge mit Menschen zu erleichtern. In dieser Vereinfachung verbirgt sich jedoch die Gefahr der Banalisierung und Diskriminierung. (Vgl. Güttler 2003: 113ff.; Mayer/Werth 2008: 378)

Als Unterstützung der Aufrechterhaltung des eigenen Wertesystems zeigen Vorurteile scheinbare Unterscheidungen nicht nur auf, sondern bewerten diese auch auf emotionaler Ebene. Die Konnotation von Vorurteilen mit Emotionen unterstützt die vermeintlich logische Konstruktion des eigenen Wertesystems. Würde eine Unterscheidung nicht mehr funktionieren, wäre das Wertesystem zu hinterfragen und liefe in Gefahr erschüttert zu werden. Die Hartnäckigkeit solcher Einstellungen ist demnach deren fundamentaler Funktion wegen vorprogrammiert. (Vgl. Terkessidis 1998: 39, 60)

Überwinden von Vorurteilen

Trotz der Schwierigkeit stellt sich nun die Frage, wie Vorurteile verändert und neu erlernt werden können. Grundsätzlich sind fundamentale Fähigkeiten zur kognitiven Reflexion sowie Kapazitäten zur Selbstregulation von Notwendigkeit, um eine bewusste Wahrnehmung und eine Kontrolle von Vorurteilen zu erschaffen (vgl. Mayer/Werth 2008: 402). Die Anfälligkeit

Vorurteilen zu unterliegen, hängt in unterschiedlichem Maße von verschiedenen Faktoren ab. So neigen Individuen, die ihrer eigenen sozialen Identität sicher sind, seltener dazu vorurteilsbehaftetes Denken zu unterstützen und zu verbreiten. Die Zusammenkunft und Kommunikation zwischen Gruppen sowie die eigene Selbstsicherheit und Unabhängigkeit der Akzeptanz und/oder Meinung anderer, fördert ein tolerantes und offenes Verhalten. Durch das Wissen um Verhaltensmuster und Einstellungen anderer kann explizites Aufzeigen und Gegenarbeiten förderlich sein, Vorurteile aufzuzeigen beziehungsweise zu vermeiden. (Vgl. Mayer/Werth 2008: 408, 429f.)

Die im vorherigen Kapitel genannten Aspekte bezüglich Einstellungsänderungen lassen schon eine gewisse Tendenz zur Überwindung von Vorurteilen vermuten. Während die kognitive Wissensaneignung und der Informationsgehalt über die Eigen- sowie die Fremdgruppe eine Rolle spielt, kommt der affektiven Komponente eine weit maßgeblichere Bedeutung zu.

„Wären Vorurteile rein kognitiv, würde es reichen, die Stereotype durch Wissensvermittlung und Bildung neuer Assoziationen zu ändern. Dies hat sich jedoch als Illusion erwiesen. Das entscheidende Merkmal von Vorurteilen ist schließlich ihre affektive Komponente, gegen die mit logischen Argumenten bzw. reinem Wissen kaum anzukommen ist.“ (Mayer/Werth 2008: 415)

Wie auch bei der Veränderung von Einstellungen im Allgemeinen ist im Abbau von Vorurteilen die Rolle von Reizen und affektiver Sinneswahrnehmung von besonderer Bedeutung. Der sogenannten Kontakthypothese zufolge werden Feindseligkeiten und Vorurteile zwischen unterschiedlichen Gruppen vermindert und abgebaut, wenn diese vermehrt in Kontakt treten. Das Kennenlernen und die Bestätigung der Unwahrheit von Vorurteilen können zu mehr Offenheit und Toleranz führen. Von fundamentaler Bedeutung ist dabei ein Aufeinandertreffen in Gleichheit und ohne Hierarchiegefälle; gefördert werden kann die konstruktive Begegnung durch die Unterstützung von Autoritäten (bspw. Lehrer/innen) sowie durch gemeinsame Ziele, welche eine Kooperation der Mitglieder erfordern. Die Verwischung von Gruppengrenzen sowie die Bestärkung der eigenen Ansichten und des Selbst helfen zusätzlich, Individuen zu stärken und Vorurteile abzubauen. (Vgl. Mayer/Werth 2008: 416f.; 434f.)

I.6. Kultur(en) als Identitätsmerkmal(e)?

Soziale Kategorisierungen und die damit oft einhergehenden Entstehungen und Aufrechterhaltungen von Vorurteilen und Eigen- beziehungsweise Fremdzuschreibungen legen im Rahmen von Gruppenteilungen nach kulturellen Differenzierungen den Grundstein für Rassismen und rassistisches Gedankengut. Welche Sichtweisen auf Kulturen sind vorherrschend, wenn diese als Legitimation und Identifikation so maßgebliche und festgesetzte Faktoren innerhalb von Gesellschaften ausmachen? Basierend auf der scheinbaren Notwendigkeit konstruierter Fremd- und Eigengruppen zur Abgrenzung und Identitätsstabilisation erhält ‚Kultur‘ und die Zuordnung und Unterscheidung von Kulturen eine scheinbar unersetzliche Rolle in der Gesellschaftsbildung. Ähnlich der Funktion von sexueller Differenz scheint die Konstruktion kultureller Differenz eine identitätsstiftende und -stabilisierende Wirkung zu besitzen (vgl. Hall 1989: 14). Das Wissen um die Zugehörigkeit zu ‚einer Kultur‘ und somit zu einem Menschenkollektiv bietet Sicherheit und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Verhältnisse zwischen Einzelnen und Kollektiven werden festgesetzt und Selbstrepräsentationen sowie Lokalisierungen können, zumindest symbolisch, abgesichert und vertreten werden (vgl. Auernheimer 2000: 257). Kultur als fundamentales Differenzierungsmerkmal und Identifikationselement avanciert so zu einem „entscheidenden Faktor der Selbstreproduktion der Gesellschaft“ (Welsch 1988: 14) – als unhinterfragbare Tatsache scheinen Kulturen einen festen und unveränderlichen Bestandteil des menschlichen Lebens zu Großteilen auszumachen und zu bestimmen.

Diesen Gedanken liegt eine statische Sichtweise auf Kultur(en) als unveränderliche Einheit(en) zugrunde, in welchen unterschiedliche Kulturen in einer Gesellschaft voneinander unabhängig und unbeeinflusst nebeneinander existieren können. Konflikte entstehen – einer solchen Auffassung entsprechend – erst dann, wenn verschiedene Kulturen miteinander in Beziehung treten (müssen) und die, dieser Perspektive immanente, Naturgegebenheit einer Kultur durch eine andere Kultur in Frage gestellt beziehungsweise negiert wird. Die Bewahrung der kulturellen Identität¹⁰ ist oberstes Ziel einer solchen Gesellschaft, in welcher die Unveränderlichkeit von Kultur als Grundmerkmal angesehen wird. (Vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 186)

¹⁰ ‚Kulturelle Identitäten‘ werden je nach Forschungsfeld unterschiedlich definiert (siehe u.a. Auernheimer 2000: 249ff.); dies wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisiert. Der hier verwendete Ausdruck bezieht sich auf die identitätsstiftende Zugehörigkeit von Individuen zu Kollektiven, die anhand kultureller Merkmale definiert werden.

I.6.1. Kulturen als „diverse Lebensformen“

Neuere Ansätze, ursprünglich von den Cultural und Postcolonial Studies ausgehend, kritisieren und negieren diese statische Perspektive auf Kultur und machen auf die Gefahr der Nähe zur Rassenkonstruktion aufmerksam, welche durch die Naturalisierung von Kultur(en) und kulturellen Merkmalen und Identitäten impliziert wird.

„Sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch gedacht wird, liegt der Rede und dem Gebrauch von «Kultur» ein Verständnis zugrunde, das äquivalent zu Rassenkonstruktionen ist.“ (Mecheril 2010: 87)

Die fehlenden Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb ‚einer Kultur‘ bezogen auf die heutzutage vorherrschenden dynamischen Lebensformen werden kritisiert und als nicht den Lebensformen entsprechend aufgezeigt. „Unsere Kulturbegriffe sind Korsette, die von unseren Kulturen gesprengt worden sind. Was heute und künftig Kultur zu nennen ist, hat eine andere Form als früher.“ (Welsch 1994: 151) Die Kompaktheit und Klarheit der Definition von Kultur(en) als statische(n) Messgröße(n) scheinen zunehmend überholt und vorrangig klaren Funktionen zu unterliegen. Gesehen als voneinander getrennt und nebeneinander existierend fördern Kulturen ein Herrschaftsdenken, in welchem hierarchische Strukturen das Leben der Gruppierungen bestimmen. Die Grenzen von Kulturkreisen werden mit nationalstaatlichen Grenzen gleichgesetzt, wodurch die Komplexität von Menschenkollektiven reduziert und generalisiert wird. (Vgl. Mecheril 2010: 87; Welsch 1994: 151ff.)

Welsch spricht von „Kulturfiktionen“ (Welsch 1994: 154), die vereinheitlichende Tendenzen aufweisen, über die jedoch lediglich mithilfe von Ausnahmen genauer gesprochen und recherchiert werden kann.

„Sobald man sich dann aber näher mit diesen Kulturfiktionen befaßt, sieht man sich sofort gezwungen, zu Besonderungen überzugehen. Und man kann gewiß sein: Diese Besonderungen werden nirgendwo ein Ende haben.“ (Welsch 1994: 154)

Ein Menschenkollektiv anhand ‚einer Kultur‘ zusammenzufassen und sich so scheinbar ein ‚korrektes‘ Bild von dessen Mitgliedern zu machen, lässt bedeutsame Komplexitäten aus und ignoriert die Offenheit von ‚Grenzen‘. Grenzen zwischen unterschiedlichen Gruppen – meist Eigen- und Fremdgruppierungen – sind durchlässig und veränderbar. Die Sichtweise, nationalstaatliche Grenzen als Trennungen unterschiedlicher kultureller Lebensformen zu

sehen, ist überholt; die Unterschiede innerhalb eines Kulturkreises sind mittlerweile nicht weniger als zwischen verschiedenen Kulturkreisen. (Vgl. Welsch 1994: 158)

Welsch schlägt ein Konzept von ‚Transkulturalität‘ vor, welches aufzeigen soll, „daß wir uns *jenseits* der klassischen Kulturverfassung befinden; und daß die neuen Kultur- bzw. Lebensformen durch diese alten Formationen selbstverständlich *hindurchgehen*.“ (Welsch 1994: 147, Hervorhebung im Original) Passender als den Begriff der ‚Kulturen‘ befindet Welsch den Begriff „diverse[r] Lebensformen“ (Welsch 1994: 147), welcher die Vielseitigkeit und Wandelbarkeit des Feldes impliziert.¹¹

Die dementsprechend neuere Perspektive auf Kultur – unter anderem unterstützt im Konzept der ‚Transkulturalität‘ von Welsch – sieht Kultur als eben jene dynamische und veränderbare Einheit. Nach einer Kultur-Definition des *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)* handelt es sich um eine bewegliche und unabgeschlossene Lebensweise von Gruppen, welche durch diese Dynamik und Veränderbarkeit als „alltägliche, sozial-symbolische Praxis“ (Mecheril 2010: 96) verstanden werden kann. Als ein Raum, in welchem Kämpfe um Bedeutungen ausgefochten werden, stehen die (ungleichen) Machtverhältnisse, welche zwischen und innerhalb von Kulturen herrschen, im Mittelpunkt der Diskussion. Kulturen als „Feld[er] der Intervention“ (Terkessidis 2010: 191) gleichen veränderbaren Räumen und Formen von Lebensgestaltung und Zusammenleben. Individuen kommt in solch einer Definition von Kultur eine aktive, transformierende Rolle zu, welche sich Bedeutungen aneignet und diese in Folge verändern und mit neuen Konnotationen füllen können. Die Veränderbarkeit von Kulturen durch den Menschen weist auf die Nicht-Zwangsläufigkeit und Nicht-Determiniertheit von Kulturen hin (vgl. Takeda 2012: 16). Trotz der Kapazität zur Veränderung sind Kulturen nicht beliebig umorganisierbar und modifizierbar, da die gesellschaftliche, politische und historische Einbettung starken Einfluss nimmt und beständige und gegen Veränderung resistente Elemente innerhalb von Kulturen Platz haben.¹² (Vgl. Mecheril 2010: 94ff.; Welsch 1994: 147; Terkessidis 2010: 191)

Die Perspektive auf Kultur als eine veränderbare Einheit, welche in wechselseitiger Beziehung zur Gesellschaft und zum Individuum steht, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Interdependenz- und Machtverhältnisse sowie Funktionen und Wirkungsgrade von Kultur. Hall zeigt die Wichtigkeit dieser Verschiebung und Neudefinition des Kulturbegriffs auf, indem er den fundamentalen Wirkungsgrad von Kultur veranschaulicht. „Es war nicht die Politik, die die Kultur, sondern die Kultur, die die Politik legitimierte.“ (Hall 1994a: 80). Das

¹¹ Im Laufe dieser Arbeit werden die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Kulturkreis‘ weiterhin verwendet, jedoch im Hinblick auf deren dynamische und transformierbare Eigenschaft, welche die Bedeutung von Welschs „diverse[n] Lebensformen“ (Welsch 1994: 147) letztlich einschließt. Kultur nicht mehr als statische Größe anzusehen, beinhaltet meiner Meinung nach die Wichtigkeit der Umbewertung und Neudefinition des Begriffs, nicht jedoch zwangsläufig die Einführung eines neuen Begriffs.

¹² Kritik an der Fokussierung von Cultural Studies auf Kulturen sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber angeführt; Arata Takeda sieht jenen Kulturalismus als „in ein Denksystem übergegangen, das das vorhandene Machtgefälle nicht wirklich aufhebt, sondern nur anders codiert.“ (Takeda 2012: 68)

Aufmerksam machen auf Kultur als fundamentale, aber konstruierte Argumentationslinie für Herrschafts- und Ausschlussdynamiken, und dadurch auf deren funktionale und instrumentale Funktion verdeutlicht die Notwendigkeit, Kultur(en) nicht mehr als statische Einheiten zu definieren.

I.6.2. Identitätsstiftende Funktionen von Kulturen

Hauptfunktion von Kultur(en), nach Definition des CCCS, sowie nach Annita Kalpaka, Nora Räthzel, Soziologinnen und Georg Auernheimer, Erziehungswissenschaftler mit Forschungsschwerpunkt in der Interkulturellen Pädagogik bleibt dabei interessanterweise die Identitätsbildung und Sinnkonstitution für Individuen als auch für Kollektive (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 185; Auernheimer 2000: 257).

„«Kultur» ist eine Perspektive, die von den Cultural Studies eingebracht wird, um die polyphonen, stets umstrittenen und umkämpften komplexen Prozesse der Konstruktion von sozialen Differenzen und Identitäten zu beschreiben und zu untersuchen.“ (Mecheril 2010: 94)

Die Differenzierung als solche, die zwischen unterschiedlichen Individuen und Kollektiven existiert und ungleiche Macht- und Gesellschaftsverhältnisse legitimiert, wird demnach nun durch eine dynamische Kulturperspektive thematisiert und zu erklären versucht. Kultur selbst steht dabei als Theoriefeld der Systematik übergeordnet da und kann nicht weiter der Differenzierung und Diskriminierung als Legitimationsinstrument dienen. Was hat dieser Kulturbegriff aber nun für Auswirkungen auf die Identitätsbildung von Menschen? Prinzipiell wird durch die Transformierbarkeit und Offenheit von Kulturen die „Gleichzeitigkeit von Verbundenheiten zu mehreren national-kulturellen Kontexten“ (Mecheril 2010: 51) ermöglicht.

„Jeder Mensch gehört zu vielen verschiedenen Gruppen (ohne daß dies irgendwie ein Widerspruch wäre), und jedes dieser Kollektive, denen allen der Betreffende angehört, verleiht ihm eine potenzielle Identität, die je nach Kontext sehr wichtig sein kann.“ (Sen 2007: 59)

Mehr noch als von der Möglichkeit spricht Amartya Sen, Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph, von der Alltäglichkeit und dem Potenzial, welches die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppierungen innehat. Identitäten sind laut ihm plural und setzen sich aus unterschiedlichen zusammen, wobei die Bedeutsamkeit einer Identität nicht die Wichtigkeit einer anderen Identität verringert. (Vgl. Sen 2007: 34, 59)

Ausschlaggebend ist an dieser Stelle die Forderung Sens, Kulturen nicht weiter als einzige Bestimmungs- und Identitätsgrößen der Menschen anzusehen. Menschlicher

Identitätsbildung reicht eine einzige Kategorisierung nicht aus, vielmehr setzt sich der Mensch aus unterschiedlichen Identitätsteilen zusammen, die sich weder widersprechen, noch zeitgleich von äquivalenter Wichtigkeit präsent sind. Individuen als Zugehörige einer bestimmten Kultur zu werten, birgt die Gefahr einer reduktionistischen Perspektive, die Beziehungen zwischen Menschen dabei schnell zu Beziehungen zwischen Kulturen macht. (Vgl. Sen 2007: 54ff.)

Kulturelle Identitäten können innerhalb einer dynamischen Auffassung von Kultur nicht statisch sein. Identitäten – auch kulturelle – werden also als veränderbar und konstruiert angesehen. „Wer wir kulturell sind, wird immer in der dialektischen Beziehung zwischen der Identitätsgemeinschaft und den Anderen bestimmt.“ (Hall 1989: 15) Die Repräsentation einer Zugehörigkeit kann also auch nicht von innen her entstehen, sondern entspringt, wie schon thematisiert, zwangsläufig in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit den ‚Anderen‘. So ist das jeweilige Kulturverständnis selbst auch immer beeinflusst von der Form der Wahrnehmung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ (vgl. Takeda 2012: 39). Die Grenzen zwischen Eigen- und Fremdgruppen als durchlässig, veränderbar und dynamisch anzusehen, fördert ein Wahrnehmen von Kulturen als transformierbar und beweglich.

Skepsis soll nicht an der Wichtigkeit der Bedeutung von Kulturen für das menschliche Wahrnehmen und Verhalten geäußert werden, sondern vielmehr an der

„gelegentlich anzutreffenden, reichlich willkürlichen Auffassung, die Kultur sei die zentrale, unentrinnbare und vollkommen unabhängige Determinante gesellschaftlicher Situationen.“ (Sen 2007: 122)

Die Auffassung von Kultur als unanfechtbare Bestimmungsgröße sowie als absolute und unüberwindbare Grenze soll hinterfragt und kritisiert werden. Arata Takeda, Germanist, kritisiert die „Überbetonung des *als kulturell Angenommenen*“ (Takeda 2012: 14, Hervorhebung im Original) sowie die Selbstverständlichkeit der determinierten Spaltung der Welt in unterschiedliche Kulturkreise und sieht die Gefahr darin, dass „Probleme wie selbstverständlich auf das Differenzmerkmal ›Kultur‹ zurückgeführt werden“ (Takeda 2012: 15). Trotz der bestehenden Gefahr der Banalisierung und der determinierten und statischen Sichtweise auf Kulturen soll die Bedeutung kultureller Identitäten deshalb nicht bagatellisiert werden.

I.6.3. Heterogenität im Zentrum

Es sei an dieser Stelle anzumerken, dass die Definition von Kultur(en) als dynamische und veränderbare Größe(n) weder kulturelle Unterschiede leugnen noch ignorieren soll. Kulturelle Unterscheidungen sollen nicht per se aufgehoben, sondern in kleinen Einheiten

gelebt und am Leben erhalten werden. Das Zentrum eines neuen Ansatzes soll dabei „die Vielheit [sein], deren kleinste Einheit das Individuum als ungepasstes Wesen ist, als Bündel von Unterschieden“ (Terkessidis 2010: 125f.). Vielfalt und Unangepasstheit von Identitäten als Reichtum, den es zu bewahren gilt, stehen im Mittelpunkt. So geht es auch bei den (kulturellen) Identitäten nicht um Homogenisierungen, sondern vielmehr um Tendenzen der Mannigfaltigkeit und Akzeptanz von Pluralität. Die Anerkennung von Heterogenität als Ressource und wertvolle Grundvoraussetzung ist herauszubilden. (Vgl. Hall 1994b: 213)

Der konstruktive Umgang mit kultureller Pluralität – sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch von einzelnen Menschen – fordert eine neue Art des Denkens und der Beziehung zu Identitäten und Wirklichkeiten.

„Pluralität als Grundformel postmodernen Lebensgefühls beinhaltet also den vertrauten und toleranten Umgang mit einer Vielzahl von heterogenen Lebensformen, Denkweisen und Werthaltungen.“ (Weintz 2008: 37)

Vom Einzelnen gefordert ist eine Auffassung von Wirklichkeitskonstruktionen und Identitäten als offen und unverbindlich. Das Erfahren, dass ein und derselbe Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven gänzlich verschieden aussehen kann, deshalb aber nicht per se widersprüchlich ist, fordert eine Akzeptanz des Pluralen. Unterschiedliche Sichtweisen auf Sachlagen konstruieren unterschiedliche Wirklichkeiten, die nicht als widersprüchlich, sondern als ‚aus unterschiedlicher Sichtweise betrachtet‘ dargestellt werden müssen. (Vgl. Weintz 2008: 36ff.)

Das Akzeptieren von parallel existierenden, scheinbar sich widersprechenden Wirklichkeiten und Identitätskonstruktionen fordert eine Selbstidentifikation, die nicht auf dem Aufzeigen und Konnotieren von Differenzierungen basiert. Die wertfreie Akzeptanz von Unterschieden, welche als solche toleriert werden und nicht mit negativen Konnotationen versehen werden, bedeutet ein Verabschieden von negativen Fremdbildern, die Eigenbilder positiv stärken und unterstützen. Für eine solche (neutralere) Wahrnehmung ist es von Notwendigkeit, die Konstruiertheit der Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen kulturellen Identitätsgruppierungen wahrzunehmen und aufzuzeigen.

Die Begegnung mit dem vermeintlich Fremden an sich reicht meist nicht aus, um kulturellen Pluralismus anzunehmen und zu akzeptieren. Je größer jedoch das Eingeständnis der Einflüsse von sogenannten fremden Kulturen ist, desto weniger starr und normativ werden die Grenzen zwischen ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ (vgl. Reuter 2002: 233ff.).

I.7. Vom Umgang mit kultureller Pluralität

Wie sollen nun diese Akzeptanz der Plurale und der Umgang damit umgesetzt werden? Und wie kann künstlerisches Handeln dies fördern? Grundsätzlich muss das Erlernen des Umgangs mit Pluralismen und Widersprüchlichkeiten im eigenen Umfeld beginnen. Von Notwendigkeit ist dabei der Kontakt mit Unterschiedlichkeiten sowie das Aufzeigen, dass eigene Positionen im Verhältnis zu anderen nicht objektiv sind, als auch ein Umdenken hin zur Relativierung des ‚Anderen‘ und des ‚Eigenen‘ und des In-Beziehung-Setzens innerhalb des Selbst (vgl. Terkessidis 2010: 135). Julia Kristeva, Literaturtheoretikerin und Psychoanalytikerin, weist darauf hin, dass der Zugang zum ‚Fremden‘ im Menschen selbst möglicherweise die einzig mögliche Art sei, das ‚Fremde‘ um einen herum nicht zu verurteilen und zu verfolgen (vgl. Kristeva 1990: 209).

Dieses Umdenken ist ein gesellschaftliches Umdenken und muss deshalb, laut Takeda, in der Erziehung beginnen und über die Konzepte von Kultur(en) hinaus denken. Sein Vorschlag ist der einer transkulturellen Erziehung, deren Aufgabe darin bestehen soll, den Einzelnen in der Gesellschaft zu stärken, um die individuelle Transkulturalität anzunehmen und in Folge gesellschaftliche Transkulturalität akzeptieren zu können. Prozesse der Persönlichkeitsbildung sowie des Angebots an Identitätskonstruktionen stehen dabei im Mittelpunkt. (Vgl. Takeda 2012: 9, 59ff.)

Als eine Form dieser Umsetzung wird der Austausch gesehen, in welchem auf die Gemeinsamkeiten vermeintlich unterschiedlicher kultureller Identitäten aufmerksam gemacht werden soll. Takeda plädiert für ein Differenzieren (statt Polarisieren), ein Entkategorisieren, ein Historisieren (statt Essentialisieren) und ein Kontextualisieren (statt Kulturalisieren). Dabei soll das Nebeneinander von Unterschieden – abseits von Hierarchisierungen und dem Aufzeigen von Gegensätzen – thematisiert werden. Die Möglichkeiten Kulturen als veränderbar zu sehen, muss in transkulturellen, erzieherischen Konzepten das Verändern der (kulturellen) Identitäten einzelner Individuen ermöglichen und das Nicht-Festlegen von Zugehörigkeiten unterstützen. So soll auch das „Denken in vereinfachten Kategorien und Schemata“ (Takeda 2012: 82) überwunden werden. (Vgl. Takeda 2012: 59, 78, 80ff.)

„Wenn wir in anderen Kategorien und nach anderen Maßstäben denken, so wird sich auch die Realität, die wir emotional wie kognitiv wahrnehmen, verändern.“ (Takeda 2012: 55f.)

Jene Macht zur Konstruktion von Wirklichkeiten stützt sehr stark auf dem Kognitiven. Nichtsdestotrotz weist Takeda – Auernheimer zitierend – darauf hin, dass die Tendenz besteht, Kommunikationsproblemen auf kognitiver Ebene lösen zu wollen, dies jedoch einer pädagogisch professionellen Methode widerspricht (vgl. Takeda 2012: 35). Die Affektivität, mit welcher zwangsläufig alles Erfahrene auch verwertet wird, muss auch im Lernprozess

eine größere Rolle spielen, worauf in Folge noch genauer eingegangen wird (siehe Kapitel II.).

I.7.1. Potenziale von Kunsterfahrung

Der Umgang mit kultureller Pluralität – so wie auch Takeda dies in seinem Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung fordert – bezieht sich einerseits auf die Stärkung des Selbst sowie auf eine Veränderung der Wahrnehmung von Differenzierungen und vermeintlichen Kategorisierungen. Dies ist, vorrangig dargelegt von Welsch, durch Kunst und Kunsterfahrung am besten möglich, da es sich bei Kunsterfahrung laut ihm um „die musterhafte Einübung von Pluralität“ (Welsch 1988: 42) handelt.

Kunsterfahrung ist dabei ein Modell des ‚ästhetischen Denkens‘, für welches Welsch plädiert, um die ästhetisch und medial konstruierte Wirklichkeit heutzutage begreifbar und erklärbar zu machen. Ästhetik ist als „generelle[s] Verstehensmedium für Wirklichkeit“ (Welsch 1990: 7) zu sehen, da rein begriffliches, kognitives Denken in dem Versuch die Manipulierbarkeit, Virtualität und Ästhetisierung von Wirklichkeiten zu beschreiben, an seine Grenzen stößt beziehungsweise gestoßen ist. Wirklichkeiten, so wie Gesellschaften sie aufnehmen, leben von ihrer medialen Konstruiertheit und ihrer ‚Unwirklichkeit‘. (Vgl. Welsch 1988: 41; Weintz 2008: 40ff.).

Um jenen Entwicklungen entgegenzustehen, schlägt Welsch Kunst als Schulungsraum für mehr Sensibilisierung und für den konstruktiven Umgang mit Offenheit und Pluralität vor. Dem Vergleich und der gegenseitigen Bemessung, welche zwangsläufig in Hierarchisierungen endet, soll entgegengearbeitet werden. Die Annahme, dass unterschiedliche Wirklichkeiten nebeneinander existent sind, soll gefördert sowie andere Wirklichkeiten nicht von vornherein abgetan werden. Die Absolutheit und Endgültigkeit von Annahmen und Auffassungen sollen gelockert werden. Welsch sieht ‚ästhetisches Denken‘ und Kunsterfahrung an dieser Stelle als die wirkungsvollsten Techniken. Die Erfahrung von Differenz durch künstlerische Prozesse ist dabei ausschlaggebend, da das Annehmen dieser erfahrbar gemacht und dadurch erleichtert wird. Das Leben und der Umgang mit variablen und unterschiedlichen Identitäten werden aufgezeigt und in der Kunst und im Theaterspiel erlebbar gemacht. (Vgl. Göhmann 2004: 183; Welsch 1990: 198; Weintz 2008: 47)

„Der Erfahrung des Anästhetischen, des Verschwindens von Wirklichkeit in ihren Abbildern wird durch die Herstellung theatraler Wirklichkeit begegnet, durch das konkrete und sinnliche Hervorbringen von Zeichen, die die Kluft zwischen Sein und Schein nicht verleugnen, sondern ins Bewußtsein bringen, sie möglicherweise sogar, im Zeigen des Zeigens, zum Mittel der Gestaltung machen.“ (Hentschel 2010: 241)

Anhand unterschiedlicher Schauspieltechniken können Wirklichkeiten und dementsprechend dazu Unwirklichkeiten dargestellt und aufgezeigt werden. Die parallele Existenz jener Widersprüchlichkeiten wird thematisiert und dargestellt. In welcher Art und Weise der Umgang mit Differenz und der Abbau von Vorurteilen und unverschiebbaren Grenzziehungen durch Kunsterfahrung – beziehungsweise durch das Arbeiten mit Formen der Theaterpädagogik – unter Umständen ermöglicht werden kann, wird in Folge noch genauer aufgezeigt (siehe Kapitel III. und IV.).

II. Erleben des Potenzials zur Veränderung von Wirklichkeiten

„Durch das (Er-)Leben im Spiel erfährt man, daß alternative Lebensformen möglich sind, daß es auch anders geht.“
(Koch 1995: 130)

Die den heutigen pluralen Lebensumständen der Menschen entsprechende Notwendigkeit der Akzeptanz unterschiedlicher, nebeneinander existierender Wirklichkeiten fordert neben der Offenheit auch ein Annehmen der Veränderbarkeit und Nicht-Determiniertheit von ‚Wahrheiten‘. Die Möglichkeit der Veränderbarkeit und (De-)Konstruktion von Wirklichkeiten, Identitäten sowie dazugehörigen Einstellungen und Haltungen wurde im vorherigen Kapitel diskutiert. Das nun folgende Kapitel diskutiert das ‚Wie‘ der Veränderbarkeit und stellt die Frage nach den Chancen der Erfahrbarkeit von Veränderungen von Wirklichkeiten. Die diesbezügliche Wichtigkeit affektiver Lern- und Erfahrungsprozesse wurde schon angesprochen und wird in Folge in Bezug auf die Veränderbarkeit von Wirklichkeiten weiter untersucht. Fragen nach der Verbindung von Psyche und Physis werden gestellt und mit Studien aus den Neurowissenschaften unterlegt; Verhaltens- und Einstellungsänderungen stehen dabei im Fokus.

Die enge Verbindung und das Zusammenspiel von Körper und ‚Geist‘ bezüglich des Wahrnehmens von Wirklichkeiten und der Produktion von Sinn und Emotionen zeigten schon Bertolt Brecht und Konstantin Stanislawskij auf, welche in ihren – eigentlich gegensätzlichen – Schauspieltheorien jene Verbindung aufzeigen und benützen, um die jeweilige Kunst des Schauspiels zu erlernen.

„So wie Stimmungen und Gedankenreihen zu Haltungen und Gesten führen, führen auch Haltungen und Gesten zu Stimmungen und Gedankenreihen.“ (Brecht 1993: 397)

„Aber innere Empfindungen sind zu kompliziert, zu wenig greifbar, zu launisch, sie lassen sich kaum fixieren. Dort, im Bereich der Seele, entstehen Wahrhaftigkeit und Glauben entweder von selbst, oder sie werden durch komplizierte psychotechnische Arbeit geschaffen. Am einfachsten ist es, Wahrhaftigkeit und Glauben im Bereich des Körpers aufzuspüren oder auszulösen in den kleinsten, einfachsten physischen Aufgaben und Handlungen.“ (Stanislawskij zit. nach Stegemann 2007: 79)

Trotz der unterschiedlichen Umsetzung der beiden Theatermacher und -theoretiker weisen beide auf die Wechselwirkung von Psyche und Physis hin. Durch die Fokussierung auf jene Verbindung wird die körperliche Komponente von Emotionalität und Kognition hervorgehoben. Im Rahmen dieser Arbeit wird jene Verbindung anhand von Studien aus den Neurowissenschaften untersucht.¹³ Von besonderem Interesse ist die Unterstützung der Thesen und Arbeitsweisen von der Einbindung des Körpers für die überzeugende Darstellung von Emotionen von Brecht und Stanislavskij durch die Neurowissenschaften.

¹³ In folgendem Kapitel werden Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften (hier vor allem von Gerald Hüther, Gerhard Roth und Günter Schiepek) bzgl. der Veränderung von Haltungen/Einstellungen und der Verbindung von Psyche und Physis dargelegt, um die – in Schauspieltheorien bzw. Kultur- und Sozialwissenschaften untersuchten – Thesen für die hier dargelegten Argumentationen für Potenziale von Theaterpädagogik zum Abbau von Vorurteilen und Rassismen zu unterstützen; die entsprechenden neurowissenschaftlichen Fazite dürfen jedoch auch kritisch betrachtet werden.

II.1. Verbindung von Psyche und Physis

Die aus der Philosophie stammende Frage nach der Verbindung von Körper und ‚Geist‘ wurde durch die Forschungsergebnisse der Neurowissenschaften neu gestellt und wird darin insofern beantwortet, als dass Kognition und Affektivität als untrennbar miteinander verbunden gesehen werden. Signale werden über den Blutkreislauf sowie über Nervenbahnen sowohl vom Gehirn an den Körper aus auch in umgekehrter Richtung transportiert und lösen jeweils Reaktionen aus, die die Arbeitsweise des Gehirns beziehungsweise Körpers beeinflussen und verändern. (Vgl. Hüther 2007: 75)

‚Embodiment‘, auch ‚Verkörperung‘, beschreibt jene „zirkuläre Kausalität“ (Tschacher 2007: 15), in welcher der ‚Geist‘ (Verstand, Denken, Psyche) und das Gehirn mit dem Körper sowie der Körper wiederum mit der ihn umgebenden Umwelt in Beziehung stehen. Diese Kausalität wirkt gleichsam in alle Richtungen und beeinflusst sowohl einzelne motorische Bewegungsabläufe so wie ganze Verhaltenssequenzen. (Vgl. Storch 2007: 39; Tschacher 2007: 15)

Die rein mechanistische Ausübung von Bewegungen einzelner Körperteile ohne der Einbindung des gesamten Körpers (bspw. das ‚Verziehen‘ des Mundes zu einem Lächeln) führt dabei nicht automatisch zu einer Gefühlsänderung (vgl. Storch 2007: 44). Die Verbindung von Körper und Gehirn kann jedoch die Ausschüttung bestimmter Hormone bei dementsprechenden Körperhaltungen bzw. -bewegungen verursachen. So sind Emotionen mit bestimmten, charakteristischen Körperhaltungen verbunden, welche wechselseitig auf die jeweiligen Emotionen beziehungsweise Haltungen Einfluss nehmen (vgl. Storch 2007: 48). Kommunikationsprozesse beispielsweise haben dementsprechend Einfluss auf neurochemische Prozesse (bspw. die Serotoninregulation) und diese wiederum rückwirkend auf zwischenmenschliche Vorgänge (vgl. Schiepek 2009: 44).

Schon 1982 stellten John Riskind, Psychologe, und Carolyn Gotay, Psychologin, die sogenannte self-perception-Theorie auf, welche die Körperhaltung als Faktor für die Veränderung von Selbstwahrnehmung und Einstellungen untersuchte. Nach Experimenten mit unterschiedlichen Versuchsgruppen wurde eine Korrelation der Körperhaltung mit der Selbstwahrnehmung und Einstellung erkennbar. Eine aufrechte Körperhaltung korrelierte mit mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein, während eine gekrümmte Körperhaltung mit einer Tendenz zu verstärkter Mutlosigkeit – bei einer aufgetragenen Aufgabenstellung – einherging. (Vgl. Storch 2007: 45)

Die Auffassung der Verbindung von Emotionen mit dem Körper unterstützt Antonio Damasio, Hirnforscher, der die Auseinandersetzung und den Umgang mit dem eigenen Körper als Notwendigkeit ansieht, wenn mit Emotionen gearbeitet beziehungsweise Emotionen

aufgearbeitet werden sollen (vgl. Storch 2007: 65). Die Unmöglichkeit der Ausgliederung des Körpers beziehungsweise des Gehirns/Denkens aus einem Lern- und/oder Veränderungsprozess, unabhängig davon auf welcher Ebene der Prozess vonstatten geht, zeigt sich aus dieser Verbindung von affektiver und kognitiver Ebene.

II.2. Verhaltens- und Einstellungsänderung aus neurowissenschaftlicher Perspektive

Ausgehend von eben jener Annahme, dass affektive und kognitive Aspekte des Menschen untrennbar miteinander verbunden sind und sich wechselseitig beeinflussen, kann nun die Frage gestellt werden, wie eine Änderung von Verhalten, Einstellungen und/oder Wirklichkeitsauffassungen funktionieren kann? Sowohl der rein kognitive als auch der rein affektive Versuch einer Veränderung von Mustern im Denken, Fühlen und Handeln des Menschen lässt sich so einfach nicht umsetzen. Immer wiederkehrende Muster – basierend auf neuronalen Verbindungen im Gehirn, welche durch wiederholte Aktivierungen immer stärker verknüpft und somit schneller und leichter aktivierbar werden – können nachhaltig lediglich durch ein Zusammenspiel von Kognition und Affektivität verändert werden.

II.2.1. Bildung von Mustern im Gehirn

„Fatalerweise funktioniert unser «Denkorgan» aber so, dass die Vorstellungen und Ideen, die wir entwickeln, mit der Generierung bestimmter Erregungsmuster im Gehirn einhergehen, die – je häufiger das passiert – zur Bahnung und Stabilisierung der an diesen Denkmustern beteiligten und dabei aktivierten Nervenzellverbindungen führen.“ (Hüther 2007: 76)

Durch Wiederholungen werden bestimmte Haltungen und/oder Handlungen ‚geübt‘ und dadurch zwangsläufig gefestigt. „Einmal entstandene Ordner werden leichter wiederhergestellt [...] oder verändern die Auftrittswahrscheinlichkeit anderer Ordner.“ (Schiepek 2009: 40) Synaptische Verbindungen bilden sich durch jede Art von Denken, Handeln und/oder Fühlen, gesetzt den Fall, dass diese Tätigkeiten wiederholt im, mit und durch den Körper geschehen. Der Körper passt die jeweils aktivierten Bereiche an die durchgeführten Prozesse an, um diese effizient und schnell als Antwortmöglichkeiten auf das Umfeld bereit zu stellen; so werden oft verwendete Nervenzellverbindungen durch die regelmäßige Aktivierung verstärkt und gefestigt. Wege im Gehirn, die dagegen nicht gebraucht werden, bauen ab und verfallen mit fortschreitender Zeit. (Vgl. Hüther 2007: 78, 84f.; Schiepek 2009: 40f.)

„Auch neuronale Strukturen bedürfen der Übung, d.h. der wiederholten Funktion, um spezifische Strukturen und synaptische Vernetzungen sowie Konnektivitäten über größere Entfernungen auszubilden. Dies wurde z.B. für motorische Leistungen (Spielen von Musikinstrumenten) mehrfach nachgewiesen, gilt aber auch für unsere Sozialleistungen.“ (Schiepek 2009: 43)

Durch die Wiederholung eingeübter Verhaltensmuster werden diese im Körper und Gehirn des jeweiligen Individuums gefestigt und zunehmend schneller abrufbar. Die Annahme, dass

Einstellungs- und Verhaltensmuster auf kognitiver Ebene zu verändern sind, wird jenen Erkenntnissen zufolge immer gewagter, da der rein kognitive Umgang mit solchen Mustern zu einseitig ist (vgl. Hüther 2008: Kapitel 1, ab 01:33).

Durch Reize aus unserem Umfeld werden bestimmte Erregungsmuster wiederholt aktiviert und dadurch permanent geübt und gefestigt. Bestimmte Emotionen, Handlungen und/oder Reaktionen werden dadurch wahrscheinlicher als andere. Meist handelt es sich bei jener Wiederholung von Mustern um das unbewusste und wiederholte Tätigen von Verhaltensmustern, die in der Kindheit erlernt und durch ständiges Wiederholen bis zur Automatisierung gefestigt wurden.

Die Veränderbarkeit der ‚Persönlichkeit‘ – als ein relativ stabiles, „zeitlich überdauerndes Muster an bestimmten Merkmalen“ (Roth 2008: 213) –, welche ihre Stabilität aufgrund der wiederholten Anwendung bewährter (oder auch nicht bewährter) Muster von Haltungen und/oder Handlungen erhält, ist möglich, erfordert jedoch die konsequente Einübung anderer, neuer Verhaltensmuster. In der Ausbildung der Persönlichkeit haben Erfahrungen im soziokulturellen Umfeld eines Menschen eine prägende Wirkung, welche zwar während des ganzen Lebens eines Individuums erneuert und verändert werden können, sich jedoch in der Kindheit und nach der pubertären Phase im Erwachsenenalter schnell stabilisieren und gegen Veränderungen relativ ‚immun‘ sind. Erfahrungen in der frühkindlichen und in der pubertären Phase sind also jene, die am meisten Einfluss auf den Menschen und dessen Verhalten und Einstellungen haben. (Vgl. Roth 2008: 213, 217; Schiepek 2009: 41)

Auch die Bewertung neuer Erfahrungen und Erlebnisse funktioniert lediglich im Rahmen des bisher Erfahrenen und innerhalb eigener Vorstellungen und Haltungen, welche in steter Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig bedingen (vgl. Hüther 2007: 90). Von Bedeutung für das Verändern von Einstellungen und Haltungen ist die Kenntnis über jene Verbindung. Einstellungen und Haltungen sind von Erfahrungen und vom Umfeld eines Individuums abhängig, beeinflussen diese aber auch und stehen somit in permanenter Wechselbeziehung. Das Umfeld kreiert Emotionen und Erfahrungen und wird gleichzeitig durch eben jene kreiert (vgl. Schiepek 2009: 42).

II.2.2. Durchbrechung der Musterbildung

Aus Sicht der Neurowissenschaften, nach Gerhard Roth, Biologe und Hirnforscher, wird die Veränderbarkeit des Menschen anhand drei unterschiedlicher Lernbereiche ermöglicht. Auf motorischer oder prozeduraler Ebene werden motorische Fähigkeiten erlernt, welche zwar mit zunehmendem Alter langsamer, jedoch fortwährend erlernt werden können. An zweiter Stelle steht das kognitiv-intellektuelle beziehungsweise deklarative Lernen, in welchem es um den Erwerb von Wissen und Wissensverarbeitung geht; eine Form des Lernens, die mit

zunehmendem Alter abnimmt. Als dritten Lernbereich nennt Roth die emotionale Ebene, auf welcher Verhaltensmuster und Merkmale der Persönlichkeit festgesetzt und erlernt werden, die – wie erwähnt – am instabilsten und veränderbarsten in frühkindlichen und pubertierenden Jahren ist, jedoch ein Leben lang verändert werden kann. (Vgl. Roth 2008: 222ff.)

Ausgehend von jener Dreiteilung handelt es sich im Rahmen dieser Arbeit um eine Fokussierung auf die Ebene des emotionalen Lernens, welche die Einstellungen und Haltungen von Individuen prägt und verändert. Die Formen des Lernens überschneiden sich jedoch in der Praxis und auch die strikte Trennung der drei Ebenen ist nur teilweise haltbar. Das Verändern einer Einstellung gegenüber einer sozialen Gruppe beispielsweise beinhaltet oft abgesehen von der emotionalen Ebene auch die kognitiv-intellektuelle, durch welche Faktenwissen über jene Gruppe verändert und erneuert wird.

Die Möglichkeit, die im Gehirn aktivierbaren Nervenzellverbindungen zu verändern und neu zu vernetzen, besteht zu jeder Zeit, ist jedoch mit Übung und Wiederholung gekoppelt. (Vgl. Hüther 2007: 91f., 2008: Kapitel 4, ab 00:34)

„Wenn wir damit beginnen könnten, die Welt anders als bisher zu betrachten oder anders zu denken, wenn es uns gelänge, nicht immer mit den gleichen Gefühlen auf dieselben Auslöser zu reagieren, oder vielleicht auch nur eine andere Körperhaltung einzunehmen, so hätte das enorme Folgen für alles, was auf der «Baustelle Gehirn» passiert.“ (Hüther 2007: 92)

Dafür zu sorgen, dass neue und andere Erfahrungen gemacht und so die Aktivierungsmuster verändert werden, ist eine der fundamentalsten Möglichkeiten, das Handeln, Denken und/oder Fühlen von Menschen zu verändern. Dabei ist es gefragt, Menschen einzuladen neue Erfahrungen zu machen, die sie am eigenen Körper erleben und wahrnehmen müssen. Jene Form des Einladens zu Erfahrungen ist, laut Gerald Hüther, Neurobiologe, die einzig mögliche Form, neue Aktivierungsmuster entstehen zu lassen (vgl. Hüther 2008: Kapitel 9, ab 00:01).

„Nur dann, wenn dieser Vorgang selbst gestaltet wurde, existiert ein echt individuelles neuronales Netzwerk, denn es wurde an persönliche, bereits vorhandene Gedächtnisinhalte gekoppelt. Und nur dann wirkt das neue Handeln authentisch und nicht antrainiert.“ (Storch 2007: 67)

Es geht also um das Erleben von Erfahrungen, die dazu führen, neue Nervenzellverbindungen zu benutzen und im Laufe der Zeit zu festigen.

Das körperliche und kognitive Erfahren von Begebenheiten und neuen Situationen spricht verschiedene Sinnesorgane und unterschiedliche Bereiche des Gehirns zeitgleich an und unterstützt das Lernen somit mehr als eine beispielsweise rein kognitive Form des

Aufnehmens von Informationen. Im Gehirn des Menschen sind verschiedene Sinneskanäle miteinander verbunden und werden in Erregungsmustern oft zeitgleich gefestigt. So werden bei einer bestimmten Erfahrung beispielsweise der optische und der taktile Sinn eines Individuums gleichzeitig beansprucht, was zur Folge hat, dass die beiden Sinneskanäle verknüpft werden und in Zukunft einer der beiden Reize das gesamte Erregungsmuster auslösen kann. Um dies auf eine explizitere Ebene zu holen. Der Geruch in einer bestimmten Situation, in welcher ein Mensch eine Erfahrung machte, auf die er/sie mit Trauer reagierte, kann – unter Umständen ein ganzes Leben lang – die oder eine ähnliche Trauer hervorrufen; anders ausgedrückt: das Erregungsmuster auslösen. Obwohl der Geruch selbst nichts mit der Situation zu tun hat, werden Reize sowie die damit verbundenen Erregungsmuster zusammen abgespeichert, gefestigt und können – ohne bewusste Veränderung – somit immer wieder in dieser Kombination aktiviert werden.

Auf dieselbe Art sind Körperhaltungen und Gefühle, Einstellungen und/oder Denkstile miteinander verbunden. Eine Körperhaltung ist mit einer bestimmten Emotion verknüpft. Die jeweils aktivierten Gehirnareale werden als Erregungsmuster abgespeichert und wiederholt in jener Verbindung aktiviert. (Vgl. Hüther 2007: 92)

„Jede Veränderung des Aktivierungsmusters auf einer der Ebenen (motorischen, sensorischen, affektiven und kognitiven) hat automatisch Auswirkungen auf die sinnliche Wahrnehmung, die Affekte oder die Gedanken“ (Hüther 2007: 93).

Diese enge Verknüpfung fordert Haltungen, Einstellungen und/oder Reaktionen, welche den Körper und das Gehirn als nicht voneinander getrennt, sondern untrennbar verbunden ansehen und/oder erleben. Lernen wird dadurch nicht mehr ein Auswendiglernen von neuen Informationen, sondern das Erfahrungen-Sammeln und Lösen von Problemen durch Ausprobieren und Handeln.

Für produktives und veränderndes Lernen – als ein Erfahrungen-Sammeln – ist das Einbeziehen möglichst vieler Sinneskanäle demnach von Notwendigkeit. Die Verbindung von Lernen mit positiven Erfahrungen und Emotionen aktiviert Erregungsmuster, durch welche Lernen als etwas Selbstverständliches und Positives gewertet werden kann. Abgesehen davon wird das Lernen unterstützt durch den persönlichen Bezug und die Anwendbarkeit des als neu Erfahrenen sowie durch das Umfeld, welches den Fokus auf Aufmerksamkeit erlaubt. (Vgl. Hüther 2007: 94)

Grundvoraussetzung ist dabei allerdings in jedem Fall die Bereitschaft des Individuums etwas lernen beziehungsweise Haltungen und/oder Verhaltensmuster verändern zu wollen (vgl. Hüther 2007: 95). Die extern gesteuerte Veränderung von Haltungen beziehungsweise Mustern ist stark begrenzt, da das ‚Verändern‘ und/oder ‚Lehren‘ von außen wenig bis nicht

funktionieren kann (vgl. Hüther 2008: Kapitel 9, ab 00:55). Der Mensch kann sich nachhaltig durch das Sammeln von Erfahrungen in erster Linie nur selbst bilden und verändern.

„Menschen tun in aller Regel das, was die in ihrer Persönlichkeit verankerten unbewussten Motive und bewussten Ziele ihnen vorgeben – sie sind überwiegend *binnengesteuert*. Wenn sie sich ändern, dann überwiegend von »von innen heraus«.“ (Roth 2008: 290, Hervorhebung im Original)

Die Anregung von außen funktioniert demnach nur durch ein Einladen zu (neuen) Erfahrungen sowie der Ermutigung zur Veränderung. Die veränderten Gefühle wandeln infolgedessen das Denken und Handeln durch die Verbindung und Wechselwirkung von Emotionen, Gedanken und Handlungen. (Vgl. Hüther 2007: 95)

„Über Gesten und Veränderungen von Haltungen und Spannungsmustern der willkürlichen und unwillkürlichen Muskulatur, der Faszien und Gelenke, aber auch durch Massagetechniken, durch Veränderungen der Atmung und des Stimmausdrucks wird die emotionale Befindlichkeit geprägt. Sie kann daher von dort aus auch gezielt verändert werden.“ (Hüther 2007: 95)

Die Verbindung von Emotionalität und Haltungen sowie Aktionen des Körpers fordert eine Verteidigung körperorientierter Arbeit. Hüther argumentiert dahingehend und plädiert für körperorientierte Verfahren in therapeutischer sowie bildender und künstlerischer Arbeit aufgrund der Notwendigkeit für den Menschen den Zugang zum eigenen Körper zu erleben und durch das körperliche Arbeiten zu Erfahrungen zu kommen und nachhaltige Veränderungen herbeizuführen. Dabei kann der Mensch, laut Hüther, nur durch die positive Beziehung zum eigenen Körper konstruktive Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen. Die Wichtigkeit des Körpers scheint für das Leben des Einzelnen sowie dessen Kommunikation und Austausch mit anderen von fundamentaler Bedeutung. Eine Hauptfunktion körperorientierter Verfahren beläuft sich auf die Reduktion von Angst, welche sowohl zwischenmenschliche Beziehungen als auch Beziehungen zu dem jeweiligen Umfeld und zu Lernprozessen erheblich beeinträchtigen kann. (Vgl. Hüther 2007: 89f., 2008: Kapitel 10, ab 03:25)

III. Theaterpädagogik und ihre potenziellen Wirkungen

„In seiner spezifischen Modalität, in seiner spezifischen Regelhaftigkeit und in seiner spezifischen Erscheinungshaftigkeit ist das Theaterspiel eines der zentralen Medien zur Selbsterfahrung des Menschseins. Der Theaterspielende kann sich im Rahmen des Theaters in den Dimensionen der Subjektivität, der Leiblichkeit, der Kulturalität, der Historizität, der Sozialität und der Chronotopologie seiner Existenz auf einer ästhetisch-performativen Ebene erfahren. Für eine theatrale Selbst- und Welterfahrung gibt es keine Ersatzmöglichkeit. Darin liegt der bildungstheoretische Wert des Theaters begründet.“ (Klepacki/Liebau/Zirfas 2009: 41)

Was wird im Rahmen dieser Arbeit unter Theaterpädagogik verstanden? Welches Modell wird verwendet und wie lässt sich dieses in den Rahmen meiner Argumentation einordnen? Beinhaltet theaterpädagogische Arbeit zu erfahrende Bildungs- und Veränderungsmöglichkeiten? Wenn ja, wie wirken diese und inwiefern sind sie auf die Alltagswirklichkeiten der Spielenden zu übertragen? Welche schauspieltheoretischen Methoden werden im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit vorrangig angewendet? Folgender Teil kontextualisiert Theaterpädagogik und stellt sie in einen systemisch-konstruktivistischen Rahmen. Ausgangsauffassung ist die Möglichkeit der Veränderung und Konstruktion von Wirklichkeit, die den Einzelnen in der Gesellschaft zukommt; Theaterspiel besitzt einen solchen wirklichkeitskonstituierenden Wert. Trotz der bewussten Vermeidung einer expliziten Definition von Theaterpädagogik wird diese nicht nur kontextualisiert, sondern auch wissenschaftlich verortet und bezüglich des Theaterbegriffs und der Definition von ‚ästhetischer Bildung‘ in ein klar umrandetes Feld gestellt. Inter-/transkulturelle Theaterpädagogik wird innerhalb eines Exkurses vorgestellt und als ein Beispiel angeführt, in welchem ‚Fremdheit‘ als Thematik in theaterpädagogische Arbeit einfließt. Die allgemeine Schwierigkeit der Darstellung und Kontextualisierung liegt in der Praxisorientierung von Theaterpädagogik.

„[D]er Versuch des theoretischen Beschreibens und Erfassens künstlerischer Zusammenhänge [steht] immer vor dem Problem einer Reduktion dieser Praxis, insbesondere, wenn es sich um den Versuch handelt, das simultane und ereignishafte Theatergeschehen in die sukzessive Ordnung der sprachlichen Darstellung zu bringen. [...] Nicht zuletzt dieser Widerspruch führt zu einer ständigen Überprüfung und Revision einmal gewonnener Ergebnisse vor dem Hintergrund der praktischen künstlerischen Tätigkeit und zur Einsicht in deren begrenzte Gültigkeit und strukturelle Unabschließbarkeit.“ (Hentschel 2010: 157f.)

Das Bewusstsein von der Schwierigkeit der Eingrenzung und schriftlichen Festhaltung theaterpädagogischer Wirkungsweisen sei an dieser Stelle vermerkt. Ulrike Hentschel, Theaterpädagogin, geht an dieser Stelle noch einen Schritt weiter und schreibt,

„Die Suche nach geeigneten Methoden, die Aufschluss über die Wirkung *theaterpädagogischer* Arbeit geben (und dabei nicht nach der Herstellung von so genannten Schlüsselqualifikationen fragen) hat meines Wissens noch gar nicht begonnen.“ (Hentschel 2003b: 72, Hervorhebung im Original)

Sie kritisiert die Messkriterien und Methodik für eine zufriedenstellende und passende Analyse theaterpädagogischer Wirkungspotenziale; diese Kritik wird in den folgenden Teil einfließen.

III.1. Kontextualisierung

Die vorliegender Arbeit zugrunde liegende Eingrenzung von Theaterpädagogik vollzieht sich nicht hauptsächlich entlang unterschiedlicher Methodiken und/oder einer Historie, sondern argumentiert vielmehr aus einem konstruktivistischen Paradigma heraus und kontextualisiert Theaterpädagogik aus dieser Perspektive heraus. Als von unterschiedlichen Fachbereichen geprägte Disziplin ist Theaterpädagogik in ihrer Theoriebildung sowie ihrer praktischen Umsetzung interdisziplinär geprägt und stetig von den Veränderungen in angrenzenden Wissenschaften beeinflusst. Dieser Interdisziplinarität verdankt beziehungsweise verschuldet die Disziplin ihre Besonderheit sowie den Chancenreichtum, aber auch die Schwierigkeit einer passenden, allumfassenden Definition (vgl. Hentschel 2003b: 72). Die unterschiedlichen inhaltlichen sowie praktischen Fokussierungen verändern die Anforderungen an theaterpädagogisches Arbeiten, deren Zielgruppen sowie Ziele und Möglichkeiten. Seit den 1970er Jahren „kennzeichnet [,Theaterpädagogik'] gleichzeitig die verschiedensten Intentionen, die mit der Pädagogisierung des Mediums Theater impliziert werden“ (Göhmann 2004: 55). Veränderungen in ästhetisch-philosophischen, sozialen, kulturwissenschaftlichen und psychologischen Wissenschaften beeinflussen die Sichtweise auf Theaterpädagogik¹⁴ und sind für eine theoretische wie praktische Auseinandersetzung mit dem Fach immer wieder neu zu definieren. Ute Pinkert, Theaterpädagogin, und Hentschel fordern, Theaterpädagogik als in einem ‚Dazwischen‘ zu betrachten und gerade jenes schwierig zu definierende ‚Dazwischen‘ mit dem Potenzial unterschiedliche Wissenschaften und Praktiken zu vereinen als Chance wahrzunehmen (vgl. Hentschel/Pinkert 2008: 11). Als eine Theorie, die lediglich in und mit der Praxis funktionieren kann, muss der/die Theaterpädagoge/Theaterpädagogin im praktischen Arbeitsfeld jeweils aufs Neue Entscheidungen sozialer, ästhetischer und ethischer Art sowie Fragen nach beispielsweise der Definition von kultureller Identität für sich klären (vgl. Pinkert 2010: 180).

Je nach historischer Zeitspanne, Arbeitsfeld und/oder wissenschaftlicher Fokussierung wird das Ästhetische und Künstlerische oder aber das Soziale und Pädagogische mehr in den Mittelpunkt gestellt. Prinzipiell ist die Theaterpädagogik in einem Feld zwischen Theater und Pädagogik verortet und kennzeichnet sich durch ein permanentes Neu-Situieren und Oszillieren. Ob sich diese beiden Bereiche in ihren Zielen und Anforderungen grundsätzlich widersprechen oder zu vereinen sind, wird unterschiedlich beantwortet. Vermehrt vertreten ist jedoch die Auffassung von in Opposition stehenden Feldern von Kunst und Pädagogik

¹⁴ Für eine ausführliche Darlegung einer historischen Entwicklung von Theaterpädagogik siehe u.a. Göhmann 2004: 64ff. und Hentschel 2010: 76ff.

(vgl. Weintz 2008: 17). Als fundamentale Differenzierung wird dabei die Zielorientierung der Pädagogik der Ergebnisoffenheit von Kunst gegenübergestellt.

Das theaterpädagogische Handeln lässt sich unter anderem danach unterscheiden, ob es in Schulen, an professionellen Theatern oder in sozialen und/oder therapeutischen Tätigkeitsfeldern ausgeübt wird sowie ob es sich bei den Mitspielenden um Kinder und Jugendliche oder Erwachsene handelt. Die Frage nach der Fokussierung auf eine rezeptionsorientierte oder eine produktionsorientierte Arbeitsweise beeinflusst weiters die Perspektive und Aufgabe von Theaterpädagogik. Unterschiedliche Formen theaterpädagogischer Praxen (u.a. Szenisches Spiel (Ingo Scheller), jeux dramatiques, Theater der Unterdrückten (Augusto Boal), Theatersport (Keith Johnson)) werden im Rahmen dieser Arbeit nicht einzeln definiert. Die jeweilige Kontextualisierung, Fokussierung und die Annäherung an eine Methodik wird jedoch im Folgenden dargelegt.

III.1.1. Modell: Systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik (Göhmann)

In Anlehnung an Göhmann wird Theaterpädagogik hier in den systemisch-konstruktivistischen Kontext gestellt. Grundüberlegung dabei ist, theaterpädagogischer Arbeit einen konstruktivistischen und wirklichkeitskonstituierenden Wert beizumessen. Jene schöpferische Kraft des Theaterspiels, erschaffen aus dem Umgang, der Reflexion und dem kreativen Spiel mit den lebensweltlichen Erfahrungen der Spielenden, ermöglicht das Konstruieren gegenwärtiger und eine Rekonstruktion vergangener Erfahrungen (vgl. Göhmann 2004: 118).

Ausgangspunkt ist dabei die Sichtweise, dass der Mensch mit seiner Umwelt relational in einem System existiert, welches veränderbar ist und Individuen ihre eigenen Wirklichkeiten konstruieren. Göhmann sieht die Auswirkung einer solchen Auffassung von Wirklichkeiten und Strukturen als zwangsläufig die Theaterpädagogik beeinflussend und erweiternd; unter anderem da dadurch die interdisziplinäre Argumentation für eine Theoriebildung von Notwendigkeit ist (vgl. Göhmann 2004: 19).

Die systemische Komponente der Sicht auf Theaterpädagogik ermöglicht den Spielenden hier also den „Zugang zur Wirklichkeit“ (Göhmann 2004: 138, Hervorhebung im Original), während die konstruktivistische Komponente den möglichen „Umgang mit Wirklichkeit“ (Göhmann 2004: 128, Hervorhebung im Original) darstellt, innerhalb welchem die Veränderbarkeit von Wirklichkeiten aufgezeigt und erfahrbar gemacht wird. Der/die Spielende wird über das Mittel der „Rekonstruktion-Konstruktion-Dekonstruktion [...] zur problem- und handlungsorientierten Einheit innerhalb des theatralen Schaffensprozesses.“ (Göhmann 2004: 138) Die grundsätzliche Möglichkeit zu Handeln lässt die Spielenden sich

selbst als handelnde Subjekte erfahren und die eigene Selbsttätigkeit spüren. (Vgl. Göhmann 2004: 138f.; Sting 1994: 93)

„Über das systemtheoretische Erkennen von Wirklichkeit und den konstruktivistischen Umgang mit dieser kann über die Wahrnehmung von Differenzen innerhalb des ästhetischen Raumes ein Zugang von Welt ermöglicht werden, der Sinnliches und Kognitives miteinander verbindet.“ (Göhmann 2004: 19)

Differenzen werden als grundlegende Erfahrungsmöglichkeiten gesehen, die innerhalb theaterpädagogischer Arbeit mit den Mitteln des Theaters verarbeitet und reflektiert werden. Jene Differenzerfahrung bietet eine fundamentale Bedingung für das Lernen und die Entwicklung in der Theaterpädagogik (siehe Kapitel IV.2.; vgl. Hentschel/Pinkert 2008: 10). Innerhalb einer postmodernen Wirklichkeitswahrnehmung stellen sich systemtheoretische und konstruktivistische Ansätze zur Analyse und Handlung als hilfreiche und geeignete Konzepte heraus (vgl. Göhmann 2004: 154). In dieser Rahmung setzt Theaterpädagogik das Wahrnehmen von Differenz sowie die Kompetenz eines Sichtweisenwechsels als Basis voraus; beides als eine erweiterte Form von Sinneswahrnehmung (vgl. Göhmann 2004: 160). Theaterspiel wird also als Ausdrucks- und Erfahrungsform gesehen, in welchen unterschiedliche Wirklichkeiten erprobt und alternative Sichtweisen sowie Wirklichkeiten getestet werden können. Pluralität kann erfahrbar gemacht und somit als Bestandteil des Lebens anerkannt werden. Nicht Abbildungen von Wirklichkeiten, sondern konstruierte theatrale Wirklichkeiten, die in das Lebensgefüge der Mitwirkenden beziehungsweise Zusehenden integriert werden können und müssen, sind Bestandteil von Theaterpädagogik (vgl. Göhmann 2004: 177). Auf die Potenziale und Wirkungsmöglichkeiten von Theater wird im Folgenden noch genauer eingegangen (siehe Kapitel III.3. und IV.).

Basierend auf jener systemisch-konstruktivistischen Perspektive auf Theaterpädagogik werden im Rahmen dieser Arbeit theaterpädagogische Praxen immer im Hinblick auf die Veränderbarkeit und Diversität unterschiedlicher Wirklichkeiten hin wahrgenommen. Relativ unabhängig von unterschiedlichen Arbeitsmethoden und -fokussierungen der einzelnen Formen theaterpädagogischer Arbeit werden Merkmale des Theaterspielens auf ihre bildenden Wirkungs- und Erfahrungsmöglichkeiten hin analysiert.

III.1.2. Theaterbegriff und wissenschaftliche Verortung

Trotz der schwierigen Datenerhebung scheint der praxisorientierte Zugang an die Theaterpädagogik der meist verbreitete zu sein, welcher das Feld als keine traditionell wissenschaftliche Disziplin ansieht, sondern als eine handlungsorientierte, welche die Entwicklung ihrer Theorien und Methoden aus der Praxis bezieht und dort auf Richtigkeit überprüft. Die Theorieentwicklung verbindet dabei unterschiedliche Erkenntnisse aus dem

Bereich der Philosophie, Theaterwissenschaft, Bildungswissenschaft und Kultur- und Sozialwissenschaften und vollzieht die „dort propagierten ‚turns‘“ (Hentschel 2003b: 66) nach, wobei die direkte Übertragung per se nicht funktionieren muss, es vielmehr um das Ausloten einer eigenen Fachspezifik geht. (Vgl. Hentschel 2003b: 62ff.; Pinkert 2005: 25)

Die Theaterwissenschaft als Ausgangswissenschaft für die Theaterpädagogik konstatiert Hentschel aufgrund der Fokussierung auf die ästhetische Wirkung von Theater als unzulänglich. Für die theoretische Untersuchung der Wirkungen plädiert Hentschel dagegen zusätzlich für ein Berücksichtigen psychologischer Argumentationen sowie der Schauspieltheorien, da dort das spielende Subjekt im Mittelpunkt der Argumentation steht (vgl. Weintz 2008: 134).

Eine kulturwissenschaftlich basierte Theaterwissenschaft fundiert auf der anthropologischen Grundlage des Theaterspiels, die das Theaterspielen als dem Menschen inne sieht und darin die Möglichkeit, sich selbst mit den Augen anderer gegenüber zu treten und zu reflektieren und mit dem anderen in sich selbst sowie in den Mitspielenden in Beziehung zu treten (vgl. Pinkert 2005: 26). Theatralität wird allumfassend als in der Kunst vorherrschend sowie aber auch der Kunst enthoben und im Alltagsleben permanent präsent angesehen.

„Geht es innerhalb dieses Zweiges der Theaterwissenschaft um die Untersuchung von „cultural performances“ als historischen Ausprägungen von Theatralität und damit um eine Konzentration auf die *Gemeinsamkeiten* zwischen ästhetischen Performances (d.h. Inszenierungen im Bereich von Theater- und Performancekunst) und kulturellen Performances (d.h. Inszenierungen außerhalb von Kunst), ist für die Theaterpädagogik die *Unterscheidung* dieser beiden Bereiche konstituierend.“ (Pinkert 2005: 30, Hervorhebung im Original)

Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik soll demnach klar abgegrenzt von Theatralität im Alltag sein und – nach der Definition von Andreas Kotte, Theaterwissenschaftler – als hervorgehoben und konsequenzvermindert charakterisiert werden (vgl. Kotte 2005: 21ff.). Unter anderem ermöglicht diese notwendige Differenzierung die theatrale und ästhetische Bildung der Einzelnen. Gerade weil Theaterspiel als solches wahrgenommen wird und die Konsequenzlosigkeit des Handelns den Spielenden (und Zusehenden) bewusst ist, kann Theaterpädagogik wirken (siehe Kapitel IV.4.; vgl. Pinkert 2005: 30)

III.1.3. Begriffsannäherung: Ästhetische Bildung

Die Begriffsdefinition von ‚ästhetischer Bildung‘ stellt die Thematik des bildenden Werts von Kunsthandlungen und -rezeptionen in den Mittelpunkt. Die Frage, inwieweit ästhetische Bildung Wirkungen für den Einzelnen haben kann, wird gestellt. Der Diskurs geht zurück auf Friedrich Schillers Abhandlung *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen* (1795), in welcher er der Kunst eine bildenden Funktion zugesteht – diese

jedoch als ergebnisoffen und nicht beeinflussbar ansieht. Das besondere Potenzial wird in der Erziehung zur Selbstbestimmung und Freiheit des Einzelnen gesehen. (Vgl. Hentschel 2003a: 9; Schiller 2005)

Innerhalb der Definitionen von heute werden zwei grundlegende Ansätze unterschieden: einerseits wird ästhetische Bildung als ‚Wahrnehmungserziehung‘, als Erziehung der Sinne, gesehen, während sie andererseits als „Bildung durch die wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung mit Kunst“ (Hentschel 2003a: 9) erachtet wird. Unterschieden wird dabei in erster Linie ob spezifische künstlerische Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernt werden oder ob der Kunst eine bildende Funktion inhärent ist, die weiterführt als das Kennenlernen spezifischer Methoden.

Außerdem stehen einander die beiden widersprüchlichen Positionen gegenüber, die einerseits Kunst unter anderem als Mittel sehen, Wirkungen zu erzielen, die über ästhetische Merkmale hinausgehen und andererseits die bildenden Funktionen von Kunst als in der Kunst per se inhärent sehen. Die Beeinflussbarkeit von außen schwindet dadurch. (Vgl. Hentschel 2003a: 9f.)

„Damit wird die Aporie Ä[sthetischer] B[ildung], die sich bereits bei Schiller andeutet, evident. Entweder wird ÄB für nicht-ästhetische Zwecke vereinnahmt oder aber ihre Wirksamkeit bleibt unbewiesen und sie muss sich dem Ästhetizismusverdacht aussetzen.“ (Hentschel 2003a: 11)

Innerhalb des Feldes der Theaterpädagogik argumentieren jeweils verschiedene Vertreter/innen für die unterschiedlichen Standpunkte, auf die im Rahmen dieser Arbeit eingegangen wird (siehe Kapitel III.3.).

III.2. Methodik: Einfühlen und Verfremden

Als zwei der bis heute folgeträftigsten schauspieltheoretischen Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts lassen sich das Einfühlen (nach Stanislavskij) und das Verfremden (nach Brecht) für die Theaterpädagogik als grundlegende Methodiken definieren.

Das auf einer komplexen Psychotechnik aufgebaute Konzept der Einfühlung von Stanislavskij setzt auf die grundlegende Aufgabe einer überzeugenden Darstellung von Rollen und deren psychischen Befindlichkeiten. Dabei sollen die Spielenden durch Einfühlung und Nachempfinden zu eigenen Emotionen finden und diese erleben, welche wiederum das Entstehen einer Rolle fördern. Der Ausgangspunkt ist dabei immer der Schauspielende selbst, der über seinen Körper und seine eigenen Emotionen – welche nie der erfundenen Rolle zugehörig sein können – zu den Befindlichkeiten und Körperlichkeiten einer Figur finden soll. Stanislavskijs Konzept basiert auf der engen und untrennbaren Verbindung von Physis und Psyche, deren jeweilige Erleben aneinander gekoppelt sind. Der Körper und die äußeren, körperlichen Haltungen stehen am Anfang der Theaterarbeit und dienen als Hilfe innere Haltungen und Prozesse der Figuren zu erfühlen und darzustellen. Dabei gründet die Vorgehensweise auf der Annahme, dass es einfacher ist, den Körper Befehle von außen ausüben zu lassen und infolgedessen Emotionen zu erleben, als das Festhalten und Darstellen eines flüchtigen Gefühls, welches den Körper in eine gewisse äußere Haltung bringen soll. Die Sensibilisierung der inneren Haltungen und Emotionalitäten der Spielenden ist ein Ziel der Schauspielmethodik Stanislavskijs, welches in Folge eine glaubwürdige Darstellung von Rollen ermöglicht. Die methodische Hilfestellung, die die gewünschten Emotionen zur passenden Zeit am passenden Ort empfinden lässt und dahingehend sensibilisiert, nennt Stanislavskij das ‚emotionale Gedächtnis‘ – das Gedächtnis des Menschen für Empfindungen –, welches einmal empfundene Emotionen speichert und abrufbar macht. So lösen bestimmte Reize unterschiedliche Emotionen bei unterschiedlichen Menschen aus und können später in anderen und/oder simulierten Situationen – durch Übung – bewusst zugänglich gemacht werden. (Vgl. Stanislavskij 2009 [1982]: 27ff., 44; Stegemann 2007: 79, 86, 89)

In der theaterpädagogischen Praxis dienen Methoden der Einfühlung und Psychotechnik unter anderem dazu, den Spielenden den Übergang zwischen den Alltagswirklichkeiten und den theatralen Wirklichkeiten des Spiels zu vereinfachen und bewusst erreichbar zu machen. Die Intensität psychologischer Methoden für das Erreichen von Rollen im theaterpädagogischen Bereich mit nichtprofessionellen Spielenden wird unterschiedlich bewertet. Anhand der Gefahr private Gefühle auf der Bühne darzustellen, die Distanz zu diesen nicht aufrecht zu erhalten und somit Selbstdarstellung und private Zurschaustellung

zu evozieren, warnen Kritiker/innen vor zu leichtsinnigem Umgang mit Techniken der Einfühlung. (Vgl. Hentschel 2010: 137, 162ff.)

Im Gegensatz zu Stanislavskij unterstreicht Brecht in seinen Ansätzen einer Schauspieltheorie die Wichtigkeit des Zeigens von und der Reflexion über Rollen und das Darstellen von Rollen. Dabei geht es bei der Verfremdung um den Gestus des Zeigens, welcher auf der Bühne für die Spielenden sowie für das Publikum sichtbar gemacht werden soll. Die Durchbrechung automatisierter Verhaltensmuster und Wahrnehmungen fördert die Reflexion unterschiedlicher innerer und äußerer Haltungen und präsentiert oft Alltägliches in vorgeführter Form. Dabei steht bei der spezifischen Ästhetik Brechts das gleichzeitige Spielen und Wahrnehmen von Spielenden und Figuren im Mittelpunkt. Die Konfrontation soll in Folge die Fertigkeit einer analysierenden Selbst- und Fremdwahrnehmung unterstützen. Trotz der unterschiedlichen Zielsetzungen von Methodiken des Einfühlens und des Verfremdens formuliert auch Brecht Haltungen und Gesten als körperliche Verwahrungsplätze von Denkweisen und Emotionen, „so dass deren Erkenntnis und Kritik mit dem Ausprobieren anderer körperlicher Haltungen verbunden sein müsse“ (Steinweg zit. nach Pinkert 2005: 62). Er argumentiert dabei nicht für das Verbannen von Einfühlung aus dem Theater, verweigert jedoch die vollständige Verwandlung der Schauspielenden in ihre Figuren, da laut ihm das parallele Mitreflektieren und der Blick von außen auf Situationen und Figuren die wesentlichen Bildungsmerkmale von Theaterspiel sein sollen. Brecht zeigt den Standpunkt auf, Einfühlen und Verfremden als zwei feindliche und unvereinbare Vorgänge anzusehen, sieht sie selbst jedoch in der Arbeit der Schauspielenden vereint. (Vgl. Brecht 1960a: 259, 271, 1960b: 273; Czerny 2004: 34f.)

Die zwei scheinbar sich widersprechenden Formen, um Rollen auf der Bühne darzustellen, verschmelzen also in der praktischen Umsetzung des Theaterspiels. Eine wesentliche Unterscheidung in der Perspektive, in welcher Stanislavskij und Brecht auf Theater blicken, zeigt die Fokussierung der Analyse. Stanislavskij ist einer Produktionsästhetik zuzuordnen, während Brecht die Wirkungsästhetik von Theater analysiert (vgl. Hentschel 2010: 158). Trotz der – in der praktischen Umsetzung – schwierigen Trennung beider Methodiken, die vor allem in der Theaterpädagogik beide eine bedeutende Rolle spielen, ist auf theoretischer Ebene die Perspektive sowie der Ansatzpunkt an sich ein jeweils unterschiedlicher und als solcher nur bedingt direkt miteinander vereinbar.

In der theaterpädagogischen Praxis variieren die ästhetischen Formen, anhand welcher sich die Spielenden in Rollen einfühlen sowie die Situation des Theaters und des Beobachtens parallel mitdenken und reflektieren. Auf die dafür spezifischen, ästhetischen Techniken wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen, geht es doch um die Wirksamkeit von Theaterpädagogik unabhängig von konkreten Übungen.

III.3. Bildende und verändernde Potenziale der Theaterpädagogik

Theaterpädagogik als Raum, in welchem Möglichkeiten geboten werden, Erfahrungen zu machen beziehungsweise Handlungen und Situationen des Alltags zu erproben, reflektieren und/oder konstruieren, wird oft immens hohe Erwartungen entgegengestellt, welche durchaus auch kritisch zu betrachten sind. Heruntergebrochen auf zwei gegensätzliche Tendenzen ist die Theaterpädagogik im deutschsprachigen Raum vereinfacht aufzuteilen in

- Theaterarbeit, die hinsichtlich einer konkret zu verändernden Sozial- oder Lehrkompetenz als ein ‚Theater-um-zu‘ definiert werden kann und
- Theaterpädagogik, die die Selbstwirksamkeit von theatralen Prozessen fokussiert. (Vgl. Günther/Ruping/Wiese 2006: 247)

Beide Tendenzen gehen von verändernden und ‚bildenden‘ Möglichkeiten des Theaterspiels aus, definieren und situieren diese jedoch unterschiedlich. Erstere Richtung scheint ein klar definiertes Ziel durch die Theaterpädagogik erreichen zu wollen, während letztere der Kunst eine inhärente Wirksamkeit zuspricht, die von außen lediglich angeleitet, nicht aber vollends beeinflusst werden kann. Prinzipiell liegt die grundlegende Unterscheidung in der Nachvollziehbarkeit und Lenkbarkeit von bildenden Wirkungen und Zielsetzungen. Die Gemeinsamkeit der zwei scheinbar widersprüchlichen Richtungen liegt im Zugestehen der Möglichkeiten zur Veränderung und Konstruktion sozialer Realitäten, die der theatralen Kunst inhärent sind. (Vgl. Günther/Ruping/Wiese 2006: 247, 253f.)

Ob – für das Erreichen der bildenden und verändernden Potenziale – das Aufführen vor einem öffentlichen Publikum in theaterpädagogischer Praxis inkludiert werden soll oder nicht, wird, unabhängig von dem jeweiligen Standpunkt, unterschiedlich beantwortet. Die Tendenz geht dabei zu einer Aufführung, die von der im Mittelpunkt stehenden künstlerischen Rezeption nicht abzutrennen ist (vgl. Hentschel 2010: 155) und der theaterpädagogischen Arbeit oftmals zusätzliche ästhetische Ernsthaftigkeit verleiht. Die Verbindlichkeit der Arbeit wird außerdem erhöht, wenn eine gemeinsame, öffentliche Aufführung geplant ist, mit welcher sich die Spielenden im Idealfall identifizieren können (vgl. Sting 2010a: 46).

Bezogen auf die bildenden Wirkungsmöglichkeiten von Theaterpädagogik werden in Folge die beiden Standpunkte gegenübergestellt.

III.3.1. Theater ‚um zu‘

Ein ‚Theater-um-zu‘ inkludiert die sachliche, thematische Ebene, also dem Thema, welches mit Mitteln des Theaters erarbeitet wird und sowohl angeleitet als auch aus der Gruppe entstehen kann (siehe bspw. Sting). Die Wirkungspotenziale bestehen also unter anderem in

den Gruppenkonstellationen sowie der Thematik, die – beispielsweise angeleitet durch den/die Spielleiter/in – innerhalb des Theaterspiels künstlerisch bearbeitet wird. Im Falle einer Theaterpädagogik, die sich als ein Ziel unter mehreren setzt, Rassismen abzubauen und neue Denkweisen anzubieten, wäre dies beispielsweise die Zusammensetzung der Gruppe aus Menschen, die jeweils unterschiedliche kulturelle Identitäten besitzen sowie das Thematisieren von ‚Rassismen‘, ‚Diskriminierung‘, ‚Kulturen‘ und beispielsweise ‚Gemeinschaften‘ innerhalb der theaterpädagogischen Praxis. Inter-/transkulturelle Theaterpädagogik (siehe Kapitel III.5.) wäre in dieses Feld einzuordnen.

Weiters sprechen sich Vertreter/innen eines ‚Theaters-um-zu‘ für eine Theaterpädagogik aus, welche nicht anderen Belangen untergeordnet wird; immer noch geht es in erster Linie um Theaterspiel und -pädagogik, die ästhetische Mittel und Zwecke verfolgen, sich jedoch auch mit bestimmten Thematiken befassen, die durchaus angeleitet werden können. Dabei wird das Pädagogische als inhärenter Teil von Theaterpädagogik gesehen und die Theatralisierung von Prozessen des Lehrens und Lernens gefordert, da der Theaterpädagogik als Mittel zur Veränderung von Wissen und Verhaltensmuster im Individuum und zwischen Individuen Potenziale zugesprochen werden (vgl. Koch 1995: 11). Die Formen des Veränderns und Lernens sind dabei allgemeiner, alltäglicher und künstlerischer Art (vgl. Koch 1995: 19) und somit als ein Mittel für jede Art des Lernens von großem Nutzen. Gerd Koch, Theaterpädagoge und Publizist, spricht sich jedoch gegen eine Theaterpädagogik als reines Mittel, um erwünschte Ziele zu erreichen, aus. Die verwendeten Impulse sollen Ausdrucksmittel der Wünsche und Interessen der Einzelnen in der Gruppe sein und nicht manipulativ angeleitet werden (vgl. Koch 1995: 38). Während Ausgangspunkt sowie Wirkungsfläche von Theaterpädagogik die Alltagswirklichkeit der einzelnen Spielenden und der Gruppe ist, bleibt im Mittelpunkt das Theater mit seinen theatralen Mitteln und Ausdrucksformen bestehen. „Das Theater muß sich an der Lebenspraxis orientieren, und dennoch sollte man das Spezifische von Spiel, Kunst und Theater nicht vergessen.“ (Koch 1995: 123) Während Koch wiederholt die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit des Theaterspiels an sich innerhalb theaterpädagogischer Praxen legt, sieht Sting erst die Verbindung von Theater und Pädagogik als das Wesentliche der Theaterpädagogik (vgl. Sting 1994: 92). Er sieht im Gegensatz zu vielen anderen Vertreter/innen die grundsätzliche Widersprüchlichkeit von Kunst und Pädagogik als überwindbar.

III.3.2. Selbstwirksamkeit von theatralen Prozessen

Im Gegensatz zu einem ‚Theater-um-zu‘ plädiert die, die Selbstwirksamkeit theatraler Prozesse vertretende, Perspektive für ein Wirken von Theaterpädagogik auf sozialer und ästhetischer Ebene (und nicht thematischer und/oder methodischer), welches in

Auseinandersetzung mit sich selbst, den Mitmenschen, dem Umfeld sowie dem Theaterspielen und den theatralen Mitteln erlebbar wird (bspw. Weintz und Hentschel). Dabei sprechen Hentschel und Pinkert von der Wichtigkeit die Spezifik des Theaters und der Theaterpädagogik zu berücksichtigen, da die bildenden Wirkungen in den Merkmalen der theatralen Mittel selbst liegen – folgend der Argumentation, dass die Theaterkunst im Mittelpunkt theaterpädagogischer Arbeit liegt (vgl. Hentschel/Pinkert 2008: 10). Die in der Theaterpädagogik erlernbaren Möglichkeiten sind demnach auf die Ästhetik bezogen.

„Theatralische Einfühlungs- und Darstellungskompetenzen beruhen auf kunstbezogenen Techniken und sollten daher nicht mit allgemeinen sozialen Kompetenzen verwechselt werden.“ (Weintz 2008: 169)

Der Besonderheit der bildenden Potenziale von Theaterpädagogik ist Aufmerksamkeit zu schenken (beispielsweise Körperfokussierung, Doppelerfahrung/Differenzierung, Fremderfahrung), da es sich bei dieser um die Grundvoraussetzung für die Spezifik der bildenden Möglichkeiten von Theaterpädagogik handelt (siehe Kapitel IV.). Anzusetzen ist also nicht bei den Inhalten, die innerhalb theaterpädagogischer Arbeit übermittelt werden, sondern vielmehr bei der Kunstform an sich und den „dadurch zu gewinnenden besonderen ästhetischen Erfahrungen des Subjekts“ (Hentschel 2010: 237).

Hentschel stellt jedoch die Theorie einer Reflexionsfähigkeit innerhalb der Theaterpädagogik auf, die über die theatralen Mittel hinausgeht. Laut ihr ist davon auszugehen, dass mit der Praxis des Theaterspiels auf individueller Ebene eine Reflexionstätigkeit einhergeht,

„die nicht nachträglich oder zusätzlich angeregt werden muss, die also nicht getrennt von der szenischen, körperlichen Aktion stattfindet. Sie ergibt sich aus der Notwendigkeit zum bewussten Umgehen mit dem eigenen Körper und ist die Folge einer notwendigen exzentrischen Betrachtung des eigenen Selbst.“ (Hentschel/Pinkert 2008: 86)

Jenes „Umgehen mit dem eigenen Körper“ sowie die „exzentrische Betrachtung des eigenen Selbst“ provozieren Erfahrungen und bildende Wirkungsmöglichkeiten, die über theatralische und kunstbezogene Kompetenzen hinauswirken. Im Zentrum bleiben dabei jedoch die theatralen Mittel und Ausdrucksformen.

Die Selbstwirksamkeit der theatralen Mittel bringt eine Unmöglichkeit des Vorhersehens mit sich, da Theater für sich wirkt und weder durch Themen noch durch andere Steuerungselemente vollständig beeinflusst werden soll und kann. Hentschel spricht in diesem Zusammenhang statt von Lernzielen von „*Bildungsmöglichkeiten* des Theaterspiels“ (Hentschel/Pinkert 2008: 84, Hervorhebung im Original). Weintz erklärt die der unmittelbaren Kontrolle entzogenen Wirkungen des Theaterspiels als ‚psychosoziale Erfahrungen‘, im Gegensatz zu ‚sozialem Lernen‘ (vgl. Günther/Ruping/Wiese 2006: 252).

Durch die (ästhetische) Bildung des Theaterspiels aus dem gestalterischen Prozess heraus, erübrigen sich laut Hentschel zwangsläufig vorher einschätzbare und festlegbare Zielsetzungen (vgl. Hentschel 2010: 155). Aufgabe eines/einer Spielleiters/Spielleiterin kann in diesem Kontext ‚lediglich‘ das Schaffen von geeigneten Rahmenbedingungen sein, in welchen jene ‚Bildungsmöglichkeiten‘ ausgeschöpft werden können. Das „tatsächliche[...] Zustandekommen entzieht sich bewusster Einflussnahme“ (Hentschel 2010: 244). Die Individuen innerhalb theaterpädagogischer Arbeit sind letztlich diejenigen, denen die Entscheidung obliegt, Möglichkeiten anzunehmen oder aber abzulehnen (vgl. Hentschel 2010: 244). Welche Rahmenbedingungen ein positives Zustandekommen fördern, wird in Folge noch genauer besprochen (siehe Kapitel IV.5.1.).

Von großer Bedeutung – bezogen auf die Wirksamkeit – ist das Eingehen auf und Berücksichtigen der Einzelnen und der Gruppe sowie deren Bedürfnisse, Wünsche und Lebenswirklichkeiten. Oktroyierte Themenfelder widersprechen der Theorie einer Selbstwirksamkeit von theatralen Prozessen. In theaterpädagogischen Arbeitsfeldern ist die Wirkung der theatralen Prozesse voll entfaltbar, wenn sichergestellt wird, dass alles im Spiel thematisierte tatsächlich aus der Gruppe und den Bedürfnissen der Individuen entsteht, es sich also um eine Form von Biografiearbeit handelt. Bei von außen angeleiteten Themenfeldern sehen viele Autor/innen die Gefahr einer Bevormundung durch Außenstehende sowie die Gefahr der reinen Instrumentalisierung des Ästhetischen sowie eine „umfassende Desensibilisierung und Entkörperlichung von Erfahrung“ (Weintz 2008: 43). Das Erleben von Erfahrungen im Theaterspiel basiert auf den Elementen des Theaterspielens an sich und gründet unter anderem in der Ganzheitlichkeit des Handelns, welches den Körper als Hauptausdrucksmittel in den Mittelpunkt der Arbeit stellt. Die Ergebnisoffenheit von Theaterpädagogik ermöglicht ein freies Experimentieren fern von explizit definierten Zielversprechungen und fördert so ein künstlerisches Arbeiten als ein Suchen und Testen, welches „nicht anderen Zwecken – und seien sie noch so wertvoll – dienstbar gemacht werden [kann]“ (Kurzenberger 2000: 185).

Anhand der Präsentation beider Tendenzen lässt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit erkennen, die vor allem bezogen auf die Veränderungsmöglichkeiten von Theaterpädagogik von Relevanz ist. Widersprechen sich die beiden Argumentationslinien jedoch endgültig oder ist in der Praxis eine gewisse Übereinstimmung erkennbar und tragbar?

III.3.3. Verbindung zweier ‚Gegensätze‘

Sowohl in einem ‚Theater-um-zu‘ als auch innerhalb einer Perspektive der Selbstwirksamkeit theatraler Prozesse, stehen die theatralen Mittel und Ausdrucksweisen im Mittelpunkt. Fokus wird also auf die Spezifik des Theaterspielens gelegt, welche Ausgangspunkt für soziale,

ästhetische und theatrale Erfahrungen ist. Trotz der unterschiedlichen Fokussierung (auf die genaue Zielvorgabe beziehungsweise auf die Ergebnisoffenheit von Theaterpädagogik) bleibt letztlich die Frage nach der Art und Weise der Wirkungen von Theaterspiel in beiden Perspektiven ähnlich beantwortet. Ein ‚Theater-um-zu‘ inkludiert dabei die Möglichkeit einer bewusst gewählten Gruppenkonstellation oder einer thematischen Vorgabe und/oder Anleitung. Hentschel kritisiert an dieser Stelle jene „Verzweckung des Tuns“ (Hentschel 2010: 236), welche ihrer Meinung nach der Zweckfreiheit der bildenden Wirkungen von Theaterspiel entgegenwirkt. Die Instrumentalisierung ist dabei – zwar auf anderer Ebene, jedoch in gleichem Maße – auch in modernitätskritischen Ansätzen zu erkennen, „[u]nter veränderten Zielsetzungen dient ästhetische Bildung wiederum der Vorbereitung auf eine diesmal als radikal pluralistisch definierte Gesellschaft.“ (Hentschel 2010: 237) Die scheinbar gegensätzlichen Auffassungen werden relativiert, wenn Vertreter/innen eines ‚Theaters-um-zu‘ eine Sichtweise verteidigen, die Theaterpädagogik und deren Mittel und Ausdrucksweisen uneingeschränkt im Mittelpunkt sehen möchte sowie die (thematischen und unter Umständen gruppenspezifischen) Vorgaben nicht manipulativ eingeflossen sehen möchte. Hauptimpulsgeber sind demnach auch in diesem Rahmen die Wünsche und Bedürfnisse der Gruppe und der Spielenden. Mit jener Ansicht konvergieren die theaterpädagogischen Auffassungen eines ‚Theaters-um-zu‘ und der Selbstwirksamkeit theatraler Prozesse.

Aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsweise ist die Aufgabe der Spielleiter/innen in den beiden Fällen eine etwas unterschiedliche. Im Rahmen der Selbstwirksamkeit sind Spielleiter/innen für das Schaffen von Rahmenbedingungen zuständig, die eine bildende Wirkung von Theaterpädagogik ermöglichen, wobei das Einmischen und Anleiten in geringem Maße passiert und sich somit auch der Einfluss auf das endgültige Ergebnis stark in Grenzen hält. Im Gegensatz dazu kann in einem ‚Theater-um-zu‘ der/die Spielleiter/in bis zu einem gewissen Grad anleiten und Themen vorgeben sowie in der praktischen Durchführung regelmäßig in gewünschte Richtungen lenken. Die Vorgabe bestimmter Thematiken kann die Ermöglichung antirassistischer Wirkungsweisen erleichtern, ändert jedoch an der Frage nach den potenziellen Möglichkeiten, Rassismen und Vorurteile in theaterpädagogischer Arbeit indirekt abzubauen, wenig.

Zu erreichende Zielsetzungen und Ergebnisoffenheit stehen einander gegenüber und beeinflussen die Arbeit sowie die bildenden Potenziale. Der Fokus auf allgemeine, bildende Potenziale oder der Theaterarbeit spezifische theatrale Bildungsmöglichkeiten verschiebt die Sichtweise, ist jedoch letztlich nicht weit voneinander entfernt. Beide Perspektiven sprechen der Theaterpädagogik Bildungspotenziale zu und sehen die Theaterarbeit an sich im Mittelpunkt. Die zu erwerbenden Fähigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten für die Individuen als auch die Gruppe sind dabei sowohl theatraler, ästhetischer als auch

subjektiver, sozialer Art. Trotz der unterschiedlichen Fokussierung weisen die beiden Gebiete in Theorie und Praxis Gemeinsamkeiten auf. Zusammenfassend lässt sich – im Rahmen dieser Arbeit – die Unterscheidung von einem ‚Theater-um-zu‘ und einer Selbstwirksamkeit theatraler Prozesse nicht klar ziehen und wird in Folge zwar wiederholt erwähnt, die Unterscheidung anhand einer klaren Differenzierungslinie jedoch nicht endgültig gezogen. Beide Ansätze messen theaterpädagogischer Praxisarbeit inhärente Möglichkeiten zur Veränderung und Konstruktion sozialer Realitäten bei, situieren diese jedoch jeweils unterschiedlich. Bezogen auf die Verringerung und den Abbau von Rassismen und Vorurteilen beinhalten beide Perspektiven Potenziale. Der Versuch in vorliegender Arbeit liegt in der Beantwortung der Frage, ob Theaterpädagogik per se (ohne thematische Vorgabe) Rassismen abbauen und schwächen kann.

Ungeachtet jener unterschiedlichen Ansätze werden die bildenden Potenziale von Theaterpädagogik – aufgrund der Wirkung auf so unterschiedlichen Ebenen – von verschiedensten Autor/innen meist in unterschiedliche Wirkungsebenen eingeteilt, die der jeweiligen Fokussierung entsprechend in Sichtweise und Benennung leicht differieren. Göhmann beispielsweise spricht von Wirkungen auf sozial-gesellschaftlicher (durch die Gruppe und die Kommunikation), sozial-individueller (Entwicklung von differenzierender Darstellungsfähigkeit und Identität), therapeutisch-kathartischer (affektreinigende Identitätsbildung) und ästhetisch-künstlerischer Ebene (durch die Auseinandersetzung mit Selbst und Figur) (vgl. Göhmann 2004: 123ff.). Die Einteilung des Theaterpädagogen Jürgen Weintz ist etwas allgemeiner und teilt die bildenden Möglichkeiten und Ziele auf eine künstlerische, eine soziale und eine quasi-therapeutische Ebene (vgl. Weintz 2008: 134ff.). Laut Sting sind die möglichen Lernerfahrungen analytischer, theatertheoretischer, theaterpraktischer, theaterästhetischer, sozialer und kommunikativer Art (vgl. Sting 2000: 197). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zeigt dieser Überblick die Komplexität auf, in welcher die bildenden Potenziale von Theaterspiel analysiert werden. Je nach Einstellung – ob Theaterspiel als selbstwirksam gesehen wird oder ob es als ‚Theater-um-zu‘ definiert wird – werden rein die sozialen und ästhetischen Erfahrungs- und Bildungsaspekte gewertet oder aber zusätzlich dazu auch die sachlichen (methodischen und fachlichen) Aspekte. (Vgl. Sting 2000: 190)

III.4. Theatrale versus soziale Wirklichkeiten

Eine der scheinbar wesentlichsten Fragen bezüglich der Wirkungs- und Bildungspotenziale von Theaterpädagogik bezieht sich auf das Verhältnis von der in der Theaterpädagogik existierenden Wirklichkeit(en) sowie der Alltagswirklichkeit(en). Die legitime Annahme besteht, dass Theaterpädagogik lediglich Potenziale für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen besitzen kann, wenn die Übertragung von den im Theaterspiel existierenden Wirklichkeiten auf die Alltagswirklichkeiten der Spielenden (zumindest bis zu einem gewissen Grad) möglich ist. Bleibt eine Wechselwirkung fern, ist die Übertragung der im Theaterspiel gemachten Erfahrungen bezüglich Akzeptanzen von Pluralitäten schwierig bis unmöglich.

Übereinstimmung innerhalb theaterpädagogischer Argumentationen scheint darin gegeben, dass es sich innerhalb der Theaterpädagogik um eine im Theaterspiel konstruierte und eigenständige theatrale Wirklichkeit handelt, die parallel zur Alltagswirklichkeit erschaffen wird und ihr Verständnis über diese darstellt (vgl. Czerny 2004: 101f.; Weintz 2008: 15). Dabei sind der ‚Phantasiewelt‘ und der ‚Alltagswelt‘ - als zwei unterschiedliche Sinngebiete – jeweils unterschiedliche, jedoch gleichsam legitime und notwendige Existenzen zuzusprechen. „[...] [D]enn auch Theater-Spiel ist (eine) Wirklichkeit.“ (Koch 1995: 129).

Die (reine) Abbildung von Wirklichkeiten ist im Theaterspiel unmöglich, vielmehr wird diese im theatralen Rahmen als eigenständige, theatrale Wirklichkeit konstruiert (vgl. Göhmann 2004: 192), in welcher die alltäglichen Erfahrungen von körperlichem Ausdruck übertrieben, erweitert und/oder verfremdet werden können (vgl. Hentschel 2010: 146). Es handelt sich um Wiederholungen, Verschiebungen und Zitate sowie mögliche Verfestigungen und Abwandlungen bestehender kultureller Muster und Haltungen (vgl. Hentschel 2010: 87). Die Gegenstände der Theaterpädagogik sind demnach die produzierenden Subjekte selbst, die zeitgleich Produzenten als auch Produkte gesellschaftlicher Praxis sind und durch welche das Theaterspiel erzeugt wird und wirken kann (vgl. Hentschel 2010: 87, 237). Es handelt demnach um die „künstlerische Ver- und Bearbeitung von Wirklichkeit“ (Hoffmann/Israel 2007: 87).

Die Wechselwirkung von Gesellschaft und Theaterspiel bzw. sozialer und theatraler Wirklichkeit zeigt auf, dass „theatralische Eigenarbeit durch äußere, *soziale Einflüsse* geprägt ist bzw. auf diese auch modellhaft zurückwirken kann“ (Weintz 2008: 296, Hervorhebung im Original). Theaterpädagogik be- und hinterfragt Lebenswirklichkeiten und kann so Anregungen bieten, Wirklichkeiten neu und anders wahrzunehmen sowie das Potenzial zu Handlung und Veränderung eines einzelnen Individuums in der Gesellschaft aufzeigen (vgl. Göhmann 2004: 141, 195). Als gleichzeitiges Produkt von und Bezugnahme auf sowie Reflexion über Gesellschaft (vgl. Weintz 2008: 161) kann Theaterpädagogik nie

unabhängig von Alltagswirklichkeiten gesehen werden. Die komplette Ausgliederung der individuellen Lebensbiografien sowie „körperliche[n] Konditionierung[en] durch Geschichte und Gesellschaft“ (Hoffmann/Israel 2007: 88) in theaterpädagogischen Praxen kann durch die Spielenden nicht vollzogen werden. Permanent fließen Erfahrungen, Kontextualisierungen und Haltungen aus der Alltagspraxis in das Spiel ein; Ausgangspunkte sind dabei Elemente der Alltagskommunikation und Alltagssituationen (vgl. Koch 1995: 138). Vor allem für das Erschaffen von Rollen sind die fundamentalen Stützpunkte die Erinnerungen und Erfahrungen der spielenden Person, die von der sie/ihn umgebenden Umwelt ausgeht, um dann Situationen und/oder Rollen zu kreieren und auszutesten. Ohne den Bezug auf schon Erlebtes und Erfahrenes kann die Wahrhaftigkeit und Überzeugung des Theaterspiels innerhalb der Theaterpädagogik nicht funktionieren (vgl. Göhmann 2004: 197).

Bei einem Einlassen auf das Kreieren und Spielen von Rollen wird die eigene Wirklichkeitserfahrung als Grundlage zur Differenzierung und wechselnder Beobachter/innenperspektive wiederholt in den Text, die Mimik und Gestik einfließen (vgl. Göhmann 2004: 174). Wichtig ist dabei, dass in einer Analyse von systemisch-konstruktivistischer Theaterpädagogik nicht die schauspielerischen Techniken im Vordergrund stehen, sondern die Wechselwirkungen zwischen Figuren und Spielenden (vgl. Göhmann 2004: 176). Dabei ist gerade für die theaterpädagogische Praxis die klare Trennung der beiden Ebenen (theatraler und sozialer Wirklichkeiten) von fundamentaler Bedeutung, um entweder mechanischer Nachahmung oder reiner Selbstdarstellung entgegenzuwirken (vgl. Hentschel 2010: 137). Das Theater bleibt dabei gegenüber Alltagshandlungen in der Rolle des ‚Fremden‘ – des Gegenmodells von sozialer Wirklichkeit (vgl. Hoffmann/Israel 2007: 88f.).

Die Meinungen divergieren bezüglich der Wahrhaftigkeit von Erfahrungen, die die Spielenden in theaterpädagogischer Praxis machen (können). Die im Theaterspiel gemachten Erfahrungen werden dabei mit den Erfahrungen in der Alltagswirklichkeit verglichen und einer Vertreter/innenrichtung folgend gleichgesetzt oder – dem widersprechend – in Wertigkeit unterschieden. Ingo Scheller, Begründer des ‚Szenischen Spiels‘, sah 1982 das Handeln in Theatersituationen fiktiv, die Erfahrungen, die darin gemacht werden, jedoch konkret und real und in die Alltagswirklichkeit zurückwirkend (vgl. Scheller 1982: 239). Gerade weil die Theatersituation den Spielenden (sowie Zuschauenden) permanent bewusst ist, kann sie als ‚wirklich‘ angenommen und akzeptiert werden. Die darin gemachten Erfahrungen, Reaktionen und Emotionen stehen daher eigenständig und real neben denen der Alltagswirklichkeiten und wirken auf die Spielenden (vgl. Hentschel 2010: 142). Anderer Meinung ist Göhmann, der theaterpädagogische Praxis nicht als die Erfahrung selbst ansieht, sondern das Potenzial in der Herausstellung der

Differenz zwischen theatraler und sozialer Wirklichkeit definiert (vgl. Göhmann 2004: 190). Als konstruierte, theatrale Wirklichkeit ist es die Aufgabe der Spielenden diese als eigenständige, parallele Wirklichkeit anzusehen, die in die eigenen Lebensstrukturen und Lebensbiografie erst einzubringen ist (vgl. Göhmann 2004: 177). Basierend auf jener Auffassung kann aufgrund der „alles durchziehenden Spielsituation“ (Göhmann 2004: 180) keine direkt vermittelte Wirklichkeit im Theaterspiel gestaltet werden. Trotz der Unmöglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrungen ist diese indirekt vollziehbar.

„Aufgrund der relativen Inkommensurabilität von Welt und Bühne kann Theaterspiel jedoch keine konkrete Lebenshilfe im Sinne eines direkt transferierbaren Probehandelns bieten. Allerdings kann umgekehrt von einer Nähe der Bühne zur Welt, von einer gewissen *Sozialität* und Interaktionalität des *Theatralischen* ausgegangen werden, die sich nicht nur in Einflüssen des Realen, sondern auch in *indirekten* Rückwirkungen auf das *Bewußtsein* des Subjekts von sich und seiner Lebenswelt niederschlägt.“ (Weintz 2008: 169, Hervorhebung im Original)

So können im Theaterspiel erprobte Haltungen, erfundene und getestete Situationen und Rollen verinnerlicht und im Alltag in abgewandelter Form verwendet werden; Eigenschaften wie beispielsweise Selbstsicherheit, Offenheit, Geduld, Konfliktfähigkeit und Akzeptanz, um nur einige zu nennen, sind Eigenschaften, die die Spielenden im Spiel erlernen und an ihrem eigenen Körper erfahren. Die Übertragbarkeit auf die Alltagswirklichkeit passiert durch die Verinnerlichung und das Erfahren am eigenen Körper, mit dem die Spielenden in sozialer sowie theatraler Wirklichkeit empfinden und agieren. Die Erarbeitung einer gemeinsamen, temporären Wirklichkeit (vgl. Göhmann 2004: 152) ermöglicht ein Erfahrungen-Sammeln und Ausprobieren von Gesten, Persönlichkeiten und Eigenschaften, welches konsequenzvermindert vonstatten geht. Das Handeln kann dabei in einem geschützten Rahmen ohne direkte Auswirkungen auf die Alltagswirklichkeit erprobt werden (vgl. Weintz 2008: 158, 283). Für Identitätskonstruktionen der Einzelnen kann Theaterspiel, laut Hentschel, durchaus einen Beitrag leisten, der sich jedoch auf ein Testen und Spielen von potenziellen Wirklichkeiten und nicht von tatsächlichen Möglichkeiten bezieht (vgl. Weintz 2008: 338f.). Die Kreation einer Figur in der Theaterpädagogik beinhaltet zwangsläufig die Auseinandersetzung sowie das Kreieren von Entwürfen für die eigene Identität, wodurch Einstellungen und Eigenschaften in Frage gestellt und verändert werden können. Sowohl scheinbar fixe Bedeutungsmuster als auch Wertzuschreibungen können aufgebrochen und unter Umständen verändert werden (vgl. Weintz 2008: 342).

An dieser Stelle – ausgehend von einer öffentlichen Präsentation des in der theaterpädagogischen Praxis Erarbeiteten – können (indirekte) Wirkungen auf das direkte Umfeld der Spielenden erreicht werden. Dabei ist ein gewissenhafter und vorsichtiger Umgang der Spielleitenden von Notwendigkeit, auf welchen im Rahmen dieser Arbeit hingewiesen, welcher aber nicht weiter thematisiert wird.

Die im Spiel verwendeten Gesten, Äußerungen, Handlungen sind im Theaterspiel von „gleiche[r] *materielle[r]*, sinnlich wahrnehmbare[r] Beschaffenheit wie die primären Zeichen selbst“ (Weintz 2008: 138, Hervorhebung im Original), wodurch auch die Verbindung zur Alltagswirklichkeit eine besondere ist.

„Der Darsteller [...] pendelt zwischen Wirklichkeit und fiktionalem Konstrukt, zwischen eigenem Selbst und fremder Figur, zwischen Ich-Identität und Rollen-Ich, zwischen Imitation und Konstruktion, zwischen leiblicher Beteiligung und geistiger Distanz.“ (Weintz 2008: 139)

Erst durch das Transparent-Machen der Spezifik von Theater wird die Erfahrung des ‚Dazwischenstehens‘ ermöglicht (vgl. Hentschel 2010: 237f.). Auf die bildenden Potenziale der Differenzerfahrungen im Theaterspiel wird in Folge noch genauer eingegangen (siehe Kapitel IV.2.). Vorweggenommen sei an dieser Stelle jedoch das Potenzial des ‚Dazwischenstehens‘ der Spielenden zwischen Selbst und Figur beziehungsweise zwischen Objekt und Subjekt, das die Wahrnehmung und Akzeptanz unterschiedlicher, nebeneinander existierender Wirklichkeiten fördert (vgl. Hentschel 2010: 238). Das parallele Sein einer Figur und dem/der Spielenden als Privatperson löst Erfahrungen aus, die mit einer ‚Spaltung‘ der Identität einhergehen und immer zeitgleich bewusst und präsent sein müssen. In jenen „Situationen des „So-wohl-als-auch““ (Hentschel 2010: 188) ist die Erfahrung, die in der Theaterpädagogik gemacht werden kann, anzusiedeln (vgl. Hentschel 2010: 188). „Sie [die Spielenden] erfahren sich gleichzeitig als Material, Produzenten und Produkte (Subjekte und Objekte) des künstlerischen Prozesses.“ (Hentschel 2010: 188)

Die Intensität der Übertragung von gefestigten sowie im Spiel neu erworbenen Fähigkeiten auf die Alltagswirklichkeiten ist abhängig davon „wie weit die entworfene, sekundäre Realität und die existentielle Realität der Spieler vergleichbar und vereinbar [sind]“ (Hoppe (1984) zit. nach Weintz 2008: 304). Die potenziellen Übereinstimmungen der Erfahrungen in den theatralen und sozialen Wirklichkeiten sowie die subjektive Vereinbarkeit der im Theaterspiel erlernten und erfahrenen Situationen und Rollen mit den möglichen Anwendungsfeldern zeigen den möglichen Grad der Übertragung. Sind die Kontexte, in welchen das Handeln angewendet werden könnte, weder vereinbar noch in irgendeiner Form übereinstimmend und/oder realistisch, wird eine Übertragung schwierig bis unmöglich (vgl. Koch 1995: 138). Die Nähe zum Alltagsleben ist fundamental, um Erfahrungen und neu erlernte Fähigkeiten und Verhaltensmuster unter Umständen übertragen zu können. (Vgl. Hentschel 2003b: 32) Weiters ist die Handlungsfähigkeit der Spielenden in ihren jeweiligen Umfeldern von fundamentaler Bedeutung. Für eine Übertragung müssen die Spielenden auch in den Alltagswirklichkeiten das sichere und geschützte Potenzial besitzen, handeln zu können und veränderte Verhalten und Haltungen umsetzen zu können, ohne in persönliche Gefahr zu geraten (vgl. Weintz nach Günther/Ruping/Wiese 2006: 261). Im Unterschied zum

Übertragungspotenzial ist die ästhetische Erfahrung/das ästhetische Moment höher, je größer die Distanz zwischen sozialer und theatraler Wirklichkeit ist (vgl. Göhmann 2004: 161). Für die Untersuchung der Potenziale theaterpädagogischer Praxis als wirklichkeitsverändernd und Rassismen abbauend ist die Möglichkeit der Übertragung von theatraler auf soziale Wirklichkeiten von grundlegender Wichtigkeit.

III.5. Exkurs: Inter-/transkulturelle Theaterpädagogik

Als ein spezifizierter Bereich von Theaterpädagogik bewegt sich inter- oder transkulturelle Theaterpädagogik – abhängig von dem jeweils zugrunde liegenden Konzept des Umgangs mit dem ‚Fremden‘ – in einem Arbeitsfeld bestimmt durch eine spezifische Thematik (beispielsweise ‚Fremdheit‘, ‚Migration‘, ‚Heimat‘, ‚Diskriminierung‘) und/oder eine spezifische Gruppenkonstellation an Spielenden. Dabei differieren die Meinungen, ob innerhalb der Gruppe unterschiedliche kulturelle Herkünfte vertreten werden sollen oder jene Form der Theaterpädagogik sich nicht ethnisch eingrenzen lassen darf. Letzterem Konzept liegt zugrunde, dass kulturelle Vielfalt nicht nur durch Einwanderung zutage tritt, sondern als Binnenphänomen auch innerhalb von Individuen existent ist (vgl. Hoffmann/Klose 2008: 82). Der innerhalb dieser Arbeit verwendete Kulturbegriff, die Transformierbarkeit von kulturellen Identitäten inkludierend, denkt Individuen als in sich kulturell widersprüchlich und würde eine gruppenspezifische Einteilung innerhalb der Theaterpädagogik verunmöglichen.

Als eine Form der Theaterpädagogik, welche die Thematik der ‚Fremdheit‘ anhand des Themas oder unter Umständen der Gruppenkonstellation integriert, arbeitet diese in gewisser Weise zielorientiert und wäre – im Falle einer Differenzierung– als ein ‚Theater-um-zu‘ zu definieren. Im Rahmen dieser Arbeit wird Theaterpädagogik per se auf Rassismus abbauende Potenziale untersucht; inter-/transkulturelle Theaterpädagogik wird dabei gesondert in einem Exkurs vorgestellt, jedoch als nicht endgültig getrennt von einer Ziellosigkeit und Selbstwirksamkeit von Theaterpädagogik gesehen, da die Abtrennung zu einem sogenannten ‚Theater-um-zu‘ für den Rahmen dieser Arbeit nicht haltbar ist.

Inter-/transkulturelle Theaterpädagogik stellt „die Bedeutung von Differenz und Fremdheit als künstlerisches und pädagogisches Kriterium“ (Sting 2010a: 42) in den Mittelpunkt der praktischen Arbeit und wird als ein Teil der Kulturpädagogik angesehen. Problemstellungen und Fragen der interkulturellen Bildung werden dabei berührt und ergänzend zur kognitiven Thematisierung auf nonverbaler, körperlicher Ebene verbunden und erfahren. Der zugrunde liegende Gedanke liegt dabei in der als Menschenrecht angesehenen kulturellen Teilhabe von Individuen (vgl. Hoffmann/Klose 2008: 81). Die angeleitete Verdichtung von Raum und Material soll durch die daraus entstehenden ästhetischen Prozesse zu Bildungs- und Veränderungsprozessen führen. (Vgl. Sting 1994: 88ff., 2010a: 42)

„In diesem Sinne kann interkulturelle Theaterarbeit die Ziele der interkulturellen Bildung (unter anderem Begegnung, Dialog, Toleranz, Akzeptanz, Integration) aufnehmen und handlungspraktisch umsetzen, ohne ihre theaterspezifischen Momente des spielerischen Experiments, der Übertreibung und Verfremdung oder auch der Infragestellung und Irritation aufgeben zu müssen.“ (Sting 2010b: 28)

Die ästhetische Auseinandersetzung mit angeleiteten Thematiken, wie dem ‚Fremden‘, ist, laut Wolfgang Sting, Professor für Theaterpädagogik, mit theatralen Mitteln und theatraler Umsetzung, die weiterhin uneingeschränkt ausgeführt werden können, kombinierbar. Das besondere Potenzial von inter-/transkultureller Theaterpädagogik liegt in der gleichzeitigen Aktivierung und Wechselwirkung von Körperlichkeit und selbstreflexiver Kognition (vgl. Sting 2010a: 46).

„Interkulturelle Theaterarbeit kann über die Produktion von Bildern, Zeichen, Symbolen, Tagträumen, Geschichten und Phantasien die Differenz thematisieren, betonen, zuspitzen, ohne Wertungen zu treffen. Im Vordergrund steht dann nicht das Harmonisieren der Kulturen, das sowieso nur an der Oberfläche funktioniert, sondern die Macht der Differenz, die Bewußtsein und Selbstbewußtsein und vielleicht andere Zuschreibungen des Fremden schafft.“ (Sting 1994: 96)

Die Thematik der Differenz und Fremdheit kann dabei auf unterschiedliche Art und Weise in den Arbeitsprozess einfließen und darin bearbeitet werden. Hauptaufgabe des interkulturellen Theaters/der interkulturellen Theaterpädagogik sieht Sting in den „Differenzerfahrungen ohne Angst, die zu positiven Kulturerlebnissen werden“ (Sting 1994: 97). Erst jene Erfahrung des Differenten beinhaltet Potenziale für die Persönlichkeitsentwicklung und für soziales Lernen. Dabei soll das Erkennen der Differenz Wahrnehmungen schärfen, Kommunikation ermöglichen und ‚Fremdes näher bringen‘, parallel dazu die eigene Fremdheit aufzeigen. Unter anderem diese Erfahrung von Selbstfremdheit beinhaltet dabei das Potenzial kulturelle Grenzen und das Denken in ‚Eigen-‘ und ‚Fremdgruppierungen‘ zu überwinden. ‚Fremd‘ und ‚eigen‘ werden relationale Größen und Verschwimmen bei Erweiterungen und Veränderungen der persönlichen Wirklichkeiten. (Vgl. Hoffmann/Klose 2008: 90, 95; Sting 2010a: 43f., 27)

„Weder Kultur noch Menschen können sich entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich mit ihnen auseinandersetzen, sich beeinflussen lassen.“ (Hoffmann/Klose 2008: 86) Spiegelung und Relativierung von ‚Fremdem‘ und ‚Eigenem‘ erweitert Wahrnehmungsperspektiven und führt unter Umständen zu toleranteren und offeneren Haltungen der Mitwirkenden.

Die Bildungs- und Veränderungspotenziale definiert Sting anhand vier Merkmalen: Körper, Gruppe, Experiment und Präsentation. Das gleichzeitige Wahrnehmen des Selbst als Spielende/r und Figur ermöglicht eine komplexe Reflexion, die Selbst- und Fremdwahrnehmung integriert und erfahrbar macht. Als Kunstform, die nur in Kommunikation mit sich selbst und anderen funktionieren kann, handelt es sich bei der Gruppe um die soziale Einheit, in welcher die tolerante Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, Personen und/oder Gefühlen geübt und praktiziert wird. Durch den Charakter eines Experiments, wird ein ergebnisoffener und geschützter Raum eröffnet, in welchem

ausprobiert, gescheitert und korrigiert werden darf. Die abschließende Präsentation des Erprobten unterstützt und stärkt den Gruppenzusammenhalt, die Ernsthaftigkeit und fördert die inter-/transkulturell bildende Erfahrung durch das Öffentlichmachen der verschiedenen Geschichten. (Vgl. Sting 2010a: 45)

Ausgehend davon, dass die Arbeit mit nichtprofessionellen Darstellenden durchgeführt wird, nennt Sting verschiedene Grundmerkmale für die inter-/transkulturelle, theaterpädagogische Praxis. Der Umgang mit Textvorgaben soll – wenn überhaupt – anti-literarisch und frei sein für die Offenheit der Integration von Ideen und Geschichten der Spielenden. Die Arbeitsweise orientiert sich meist – unter anderem aufgrund von großen Gruppen – an Ensemblearbeit und fördert daher chorisches Arbeiten, die Dopplung von Rollen sowie nonverbale Körper- und Rhythmusarbeit. In der antipsychologischen und antiprotagonistischen Praxis wird der Gruppenzusammenhalt gefördert; Stilisierung und Symbolisierung bilden eine Grundlage. (Vgl. Sting 2010a: 44f.)

Stings Grundannahme für die Theorie der inter-/transkulturellen Theaterpädagogik ist die Untrennbarkeit des Ästhetischen und des Sozialen, welche infolge auch ästhetische und interkulturelle Bildung als zwei Bildungsansätze sieht, deren Zielsetzungen in beiden Fällen den produktiven Umgang mit Differenz darstellen (vgl. Sting 2010a: 43).

III.5.1. Kritik und Grenzen

In Folge werden die Kritikpunkte und Grenzen inter-/transkultureller Theaterpädagogik aufgezeigt. Auf Kritik und Grenzen theaterpädagogischer Arbeit, in Hinblick auf das Potenzial Rassismen und Vorurteile abzubauen, wird gegen Ende dieser Arbeit noch genauer eingegangen (siehe Kapitel IV.5.2.).

In der Arbeit mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkünfte ist es von Notwendigkeit diese nicht auf den Status ihrer Fremdheit zu reduzieren und das Interesse an der Differenz und Reibung nicht anderen Interessensgebieten und Lebensbelangen überzustellen (vgl. Hüttler/Schwinghammer/Wagner 2003: 186). Ein sensibler und vorsichtiger Umgang mit der Thematik ist erforderlich, um auf kulturelle Differenzen nicht zusätzlich in vergleichender und hierarchisierender Form zu zeigen und diese als Unterscheidungsmerkmal hervorzuheben, sondern vielmehr Identitäten, auch kulturelle, als veränderbar und bewusst konstruierbar anzusehen. Die Thematisierung sich immer wiederholender Themen läuft auf die Gefahr der Stigmatisierung und der Verwendung sowie Verfestigung von Klischees und Vorurteilen hinaus (vgl. Köhler 2010: 131). Gerade im (oft gut gemeinten) Vergleich von kulturellen Identitäten, als Zugehörigkeiten unterschiedlicher Kulturkreise, basiert das Wissen auf zirkulierenden Vorurteilen und Stigmatisierungen, die dann wiederholt und möglicherweise verfestigt werden können. Das Aufmerksammachen auf Klischees, die als solche nicht den

Wirklichkeiten entsprechen, sowie der Umgang mit dem scheinbaren Wissen über Kulturkreise müssen im Bewusstsein von unterschiedlichen und veränderbaren Wirklichkeiten, Auffassungen und Identitätszuschreibungen geschehen. Dabei ist die Wahrnehmung von kulturellen Identitäten als wandelbar und nicht fixiert von großer Bedeutung. Gerade die inhaltliche Vereinfachung komplexer Identitätskonstruktionen sowie inter-/transkultureller Fragestellungen kann zu einer klischeehaften Darstellung sowie einer Vereinfachung auf basale und verkürzte Gemeinsamkeiten führen (vgl. Köhler 2010: 133). Das Suchen eines kleinsten gemeinsamen Nenners kann hier komplexe Strukturen zu sehr vereinfachen und so wichtige und notwendige Feinheiten und Unterscheidungen übersehen. Das Ziel sollte die Erfahrung und das Auseinandersetzen mit Differenz sein sowie die Toleranz und Akzeptanz davon. Eine Angleichung unterschiedlicher Meinungen und Lebensbelange ist dabei nicht anzustreben.

„Auf politischer Ebene ist eine Angleichung von Einheimischen und Fremden sinnvoll, denn das verschafft soziale Gleichberechtigung und Sicherheit.
Doch: Die Forderung nach Gleichheit und Gleichberechtigung auf kultureller Ebene birgt Fallen. Denn einerseits geht sie von einem Defizit der anderen Kultur aus, andererseits setzt sie unsere Normalität als positive Norm.“ (Sting 2010a: 44)

Als Zielsetzung soll nicht auf Gleichheit hingearbeitet werden, sondern vielmehr Unterschiedlichkeit und die Nicht-Fixiertheit wertgeschätzt sowie die Möglichkeit der Veränderung physisch sowie psychisch erlebt werden.

IV. Potenziale von Theaterpädagogik zum Abbau von Rassismen und Vorurteilen

„[E]r [Freud] lehrt uns, die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren. Das ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen.“ (Kristeva 1990: 209)

„Wenn ich Fremder bin, gibt es keine Fremden.“ (Kristeva 1990: 209)

Folgender Teil widmet sich, aufbauend auf den ersten drei Kapiteln dieser Arbeit, der Frage, ob theaterpädagogische Arbeitsweisen das Potenzial beinhalten (können), Rassismen und Vorurteile zu vermindern beziehungsweise abzubauen. Theaterpädagogik soll dabei weder über- noch unterschätzt werden; strukturelle Rassismen sowie transkulturelle Konflikte werden ausgegliedert. Aufgabe der Kunst, beziehungsweise in diesem Fall der Theaterpädagogik, darf es nicht werden, Vernachlässigungen und Problematiken von unter anderem Politik und Recht aufzuarbeiten (vgl. Takeda 2012: 64). Mögliche Potenziale von Theaterpädagogik beziehen sich im Rahmen dieser Arbeit auf individuelle Wirkungsbreiten, die vom Theaterspiel an sich und dessen Ausdrucksweisen und theatralen Mitteln ausgehen. Dabei wird Theaterpädagogik nicht als Mittel angesehen, dessen Ziel es sein soll, Rassismen und Vorurteile zu vermindern. Vielmehr wird von Theaterspiel an sich ausgegangen und die Frage gestellt, ob dieses mit den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten von sich aus Potenziale beinhaltet, die positive Auswirkungen auf Rassismen- und Vorurteilsabbau haben können. Ausgegangen wird dabei von unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten im Theaterspiel, die auf Potenziale für den Vorurteilsabbau untersucht werden; davor jedoch eine kurze Zusammenfassung des Bisherigen.

ZWISCHENFAZIT

Entsprechend den in dieser Arbeit verwendeten Kontextualisierungen von ‚Kulturen‘ und ‚Wirklichkeiten‘ handelt es sich bei (kulturellen) Identitäten um konstruierte und veränderbare Identitäten, die sich – für eine Identifikation und Identitätsbildung – selbst zuordnen und orientieren müssen. Die vorherrschende Pluralität und gleichzeitige Existenz

unterschiedlicher, sich teils widersprechender Wirklichkeiten erschwert dies und fordert den Individuen das konstruktive Umgehen mit jenem Pluralismus ab.

Rassismen und Vorurteile, basierend auf einer Einteilung in ‚Eigene‘ und ‚Fremde‘, bieten dabei Stütze und Zuflucht für Identitätsbildungen, die die vermeintlichen Charakteristika der ‚Fremdgruppen‘ als Differenzierungsmöglichkeiten zu sich selbst einbeziehen. Vorurteile funktionieren dabei als Schutz vor Angst und kognitivem Informationsüberschuss sowie zur Stabilisation, Aggressionsabfuhr, zur Abgrenzung, zur zeitgleichen Abwertung des ‚Fremden‘ und Aufwertung des ‚Eigenen‘ sowie zur Fixierung von Grenzen. Bewertungen und Konnotationen jener sozialen Kategorisierungen erschaffen Hierarchisierungen und Machtgefüge. Differenzierungen scheinen weiterhin von Notwendigkeit zu sein;

„Menschen als Einheit organischer und psychischer Systeme bilden [...] einen Teil der Umwelt sozialer Systeme, welche sich als selbstreferentielle Systeme (wie für sich auch organische und psychische Systeme) erst in der Differenz zu ihrer Umwelt definieren können.“ (Göhmann 2004: 165)

Es geht in einem antirassistischen Ansatz um die Akzeptanz einer Auffassung von Differenzen und Pluralitäten als im Eigenen und in sich selbst enthalten und tolerierbar. Die Konstruiertheit von ‚Fremden‘ zeigt dabei die Nicht-Haltbarkeit der Trennung in Eigen- und Fremdgruppierungen auf. Ziel sowie Zentrum eines neuen Ansatzes soll, laut Terkessidis, „die Vielheit [sein], deren kleinste Einheit das Individuum als unangepasstes Wesen ist, als Bündel von Unterschieden“ (Terkessidis 2010: 125f.). Rassismen und die ihnen zugrunde liegenden Vorurteile als Einstellungen und Haltungen von Individuen sollen durch die Akzeptanz von Pluralismen und Differenzen (innerhalb des Individuums sowie in dessen Umfeld) verringert werden. Die identitätsstiftenden und Schutz suggerierenden Merkmale sind zu überwinden beziehungsweise zu ersetzen.

Jene Einstellungsänderungen sind, aus sozialpsychologischer sowie neurowissenschaftlicher Perspektive, am effektivsten erreichbar durch affektive Komponenten, die anhand von Erfahrung sowie Übung und Wiederholung bisherige Haltungen anhand neuer Erfahrungen und Emotionen ändern können. Die von außen angeleitete Einladung zu neuen Erfahrungen, die die eigene Entscheidung, Gestaltung und Einstellungsänderung des Individuums ermöglicht, ist dabei relevant.

Die theaterpädagogische Arbeit an sich bietet durch ihre theatralen Mittel und Ausdrucksformen an dieser Stelle Potenziale, um Möglichkeiten zu eröffnen, rassistische Haltungen zu überdenken und zu verringern. Worum handelt es sich jedoch genau bei Zielsetzungen, die das Potenzial haben sollen, Rassismen und Vorurteile abzubauen?

Heterogenitäten sollen aufgezeigt und als in der heutigen Gesellschaft vorherrschend gezeigt und akzeptiert werden. Die gleichzeitige Existenz von sich widersprechenden

Wirklichkeiten kann nicht zwangsläufig in das eigene Wirklichkeitsverständnis integriert werden, sollte jedoch akzeptiert und als gleichwertig angesehen werden.

Die Konstruiertheit und Transformierbarkeit von Identitäten, Kulturen und Wirklichkeiten soll erkennbar und erfahrbar gemacht werden. Gleichzeitig ist das Aufzeigen der Konstruktion von ‚den Fremden‘ von Bedeutung, da dies die Relativierung und das Erkennen der Willkürlichkeit der Eingrenzung und Bewertung erfahrbar macht. Grenzen werden also geöffnet und der Blick erweitert. Für das positive Umgehen mit einer solchen Blick- und Bewusstseinsweiterung ist das Stärken des Selbst und des eigenen Selbstbewusstseins von Notwendigkeit, wodurch der Einzelne in der Gesellschaft gestärkt werden kann.

Der Einzelne muss sich selbst als handelndes Subjekt, mit der Ermächtigung Wirklichkeiten und Identitäten zu verändern, erfahren können. Stärkungen des Einzelnen und dessen Identität(en) und Identitätskonstruktionen können Identitätsverlusten und -unsicherheiten entgegensteuern, die unter anderem Sammelstelle für rassistisches Gedankengut und Vorurteile darstellen. Das Erkennen des ‚Fremden‘ im Selbst lässt die Begegnung angstfrei werden und ermöglicht Akzeptanz. Das Eingeständnis der Vermischung und Beeinflussung nicht nur innerhalb der ‚eigenen‘ Kultur, sondern auch in einem Selbst soll erkennbar gemacht werden. Grundsätzlich im Mittelpunkt steht einerseits auf gesellschaftlicher Ebene das Aufmerksammachen auf die Konstruiertheit von Fremdheit sowie eine existente Pluralität und die Akzeptanz davon sowie andererseits und auf individueller Ebene das Stärken des Selbst, die Blicköffnung und das Erkennen des ‚Fremden‘ im ‚Eigenen‘ und in sich selbst.

Die in folgendem Teil aufgestellte Hypothese behauptet, dass die eben genannten Merkmale für ein Verringern sowie den Abbau von Rassismen und Vorurteilen durch theaterpädagogische Arbeit erreicht werden und nachhaltig beibehalten werden können. Im Rahmen dieser Arbeit wird Theaterpädagogik als systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik kontextualisiert, welche wirklichkeitsverändernde Potenziale beinhaltet.

Durch das Theaterspiel und die darin entstehenden Wirklichkeiten werden Akzeptanz und Offenheit gegenüber parallel existierenden, aber möglicherweise widersprüchlichen Wirklichkeiten trainiert. Neue Möglichkeiten und Meinungen werden ausgetauscht und erfahren. Zusätzlich können Identitäten gestärkt werden und somit Sicherheit und Stärkung der eigenen Identitätskonstruktion(en) erfahren werden. Jene Wirkungen von theaterpädagogischer Praxis sind Veränderungen, die aus dem Theaterspiel selbst heraus wirken und ohne thematische Lenkungen positiven Einfluss auf Rassismen- und Vorurteilsabbau haben können.

Anhand unterschiedlicher Bildungspotenziale von Theaterpädagogik, die hier hintereinander angeführt und separat behandelt werden, wird in Folge die Theaterpädagogik hinsichtlich der Potenziale für den Rassismus- und Vorurteilsabbau untersucht. In der Praxis fließen die einzelnen Punkte ineinander über und sind als solche nicht getrennt erfahrbar.

IV.1. Ganzheitlichkeit und Körperfokussierung

Das Wissen um die Untrennbarkeit und die Verbindung von Psyche und Physis gekoppelt an die in der Theaterpädagogik bewusste Wahrnehmung und Benutzung beider Aspekte des menschlichen Daseins scheint dem Theater eine besondere Stellung zu vermachen. Nicht nur produzieren und erfahren Körper und Gehirn das in der theaterpädagogischen Praxis Erlebte, vielmehr sind Produzent/in (Spielende) und Produkt (Rolle/Figur) im Körper untrennbar miteinander verbunden. Individuen kreieren durch das Theaterspiel (vergängliche) Rollen, mit und durch den Körper, können sich also nie von dem Material, mit dem sie arbeiten, trennen (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 68f.). Als zentrales Medium der leiblichen Erfahrung (vgl. Liebau 2008: 20) kommt dem Körper im Theaterspiel eine gewisse Funktionalität zu, welche ihn ins Zentrum der Arbeit stellt.

„Theater ist ein zwischenleibliches Geschehen. Die Spieler nutzen ihren Leib als Werkzeugsleib, als Sinnenleib, als Erscheinungsleib, als Sozialleib und als Symbolleib, also als Instrument der Handlungen, der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Beziehung und der Bezeichnung.“ (Liebau 2008: 21)

Das Einssein und der Umgang mit dem eigenen Körper sowie das parallele Distanzieren durch kognitive Selbstreflexion und durch das Sein in einem selbstgeschaffenen, imaginierten Körper (vgl. Hentschel 2010: 214) beschreibt Helmut Plessner, Philosoph und Soziologe, als Dialektik und Doppelerfahrung von Körper-Haben und Körper-Sein (vgl. Weintz 2008: 63). Die Grundvoraussetzung dafür liegt in der Fähigkeit einen Blick von außen auf den eigenen Körper zu werfen (vgl. Hentschel 2010: 211). Hentschel sieht in jener Doppelerfahrung das Fundament der Differenzerfahrung in der Theaterpädagogik und infolgedessen auch die Grundbedingung der Bildungsmöglichkeiten (vgl. Hentschel 2010: 13). Das Erfahren jener Differenz zwischen dem Erleben und der Reflexion ist dabei unabhängig von unterschiedlichen Schauspieltheorien und tritt als Grundbedingung schauspielerischer Gestaltung per se auf (vgl. Hentschel 2010: 223). (Anmerken möchte ich an dieser Stelle die Differenz zwischen Theaterspiel per se und der Anwendung von Schau-/Theaterspiel als Profession in der Theater- und Filmindustrie, in welcher Differenzerfahrungen und Erfahrungen des Selbst aufgrund von Anforderungen und strikten Vorgaben nicht gemacht werden können. Sowohl Experimentierräume als auch die dem Theaterspiel eigene Konsequenzlosigkeit, die im Theaterspiel von theaterpädagogischer Arbeit gegeben sind, werden nicht geboten.) Beruhend auf dem engen psycho-körperlichen Zusammenspiel handelt es sich bei den Erfahrungen, die im Theaterspiel innerhalb der Theaterpädagogik gemacht werden können, zwangsläufig immer um Doppelerfahrungen (vgl. Hentschel 2010: 223).

Die Körpererfahrung sowie die Fähigkeit des gleichzeitigen Objektivierens und Subjektivierens eines Individuums fördert das parallele Bewusstsein zweier Ebenen, die sich ergänzen, wiederholt aber auch widersprechen können. Die Erfahrung der Ebene des ‚Dazwischen‘ – zwischen einem Körper-Sein und einem Körper-Haben – kann Unerwartetes sowie Unbekanntes aufzeigen und dem Bewusstsein zugänglich machen. Neue Sichtweisen auf sich selbst sowie die Erfahrung, dass die eigens produzierte Theaterkunst eine gewisse Eigenständigkeit besitzt und auch überraschend auf das Individuum wirken und Einfluss nehmen kann (vgl. Liebau 2008: 20) fördert die Kenntnisnahme einer gewissen Fremdheit und Unbekanntheit innerhalb des Selbst. Das Erkennen und Annehmen von ‚Fremdem‘ in sich selbst kann eine Einstellung fördern, die Unbekanntem offen und angstfrei begegnet und dieses nicht von Beginn an ablehnt. Das Erkennen des ‚Fremden‘ und Unbekannten in einem Selbst ist, wie schon dargelegt (siehe Kapitel I.7.), wesentlicher Bestandteil von der Akzeptanz des ‚Fremden‘ in der Gesellschaft (vgl. Kristeva 1990: 209). Auf Fremd- und Eigenerfahrung in der Theaterpädagogik wird in Folge noch genauer eingegangen (siehe Kapitel IV.3.).

Selbstwahrnehmung vollzieht sich im Theaterspielen nicht nur kognitiv und imaginativ, sondern wird mit Körper, Gestik, Mimik, Stimme und Haltung erfahrbar gemacht (vgl. Sting 2010a: 45). Diese Ganzheitlichkeit der Erfahrung von Körper, Kognition und Emotionalität macht ein Zentrum der Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten aus (vgl. Göhmann 2004: 124) und bietet den Spielenden die Einbeziehung unterschiedlicher Sinneskanäle. Basierend auf der schon dargelegten Wichtigkeit eben jener Integration von verschiedenen Sinneskanälen für produktives Lernen und Veränderung im Sinne eines Erfahrungs-Sammelns ist solch eine Körperarbeit, unter anderem laut Hüther, prädestiniert für jene Bildungserfahrungen (siehe Kapitel II.2.2.). Situationen und Rollen, die in Theaterpädagogik erlebt werden, können Erfahrungen auslösen, die in Folge zum Erlernen neuer beziehungsweise der Veränderung alter Muster und Haltungen dienen. Neue Erregungsmuster können so ausgelöst und Einstellungen verändert werden. Hauptkomponente zur Veränderung von Einstellungen ist die affektive Komponente durch ‚Erfahrungslernen‘ in theaterpädagogischer Praxis und die darin enthaltene körperliche und emotionale Einbindung. Die durch verschiedene Sinneskanäle aufgenommenen Reize veranlassen eine ganzheitliche Verarbeitung sowie eine Reaktion darauf, welche sensibilisiert ist für die Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie das bewusste Sammeln von Erfahrungen. Die Körperlichkeit fördert die Auseinandersetzung mit Signalen aus dem Körper und die Fähigkeit und Bereitschaft darauf zu reagieren (vgl. Czerny 2004: 154). Über rationale Reflexion hinaus können auf sinnlicher Ebene unbewusste und/oder nicht in Worte fassbare menschliche Eigenschaften und Auffassungen symbolhaft (und abgeändert) dargestellt und verarbeitet werden (vgl. Weintz 2008: 157).

Die Übung und Wiederholung der in der Theaterpädagogik gemachten Erfahrungen können zu Veränderungen von Nervenzellverbindungen führen und besitzen so das Potenzial (rassistische und vorurteilsbehaftete) Einstellungen auch nachhaltig zu verändern beziehungsweise neu zu konstruieren.

Die Verbindung zum eigenen Körper, die laut Hüther für die funktionierende Beziehung zu anderen Menschen so fundamental ist, ermöglicht dem Individuum den bewussten Umgang und das bewusste Erfahren seines/ihres Körpers (vgl. Hüther 2007: 97). Das bewusste und positive Erfahren seiner/ihres selbst kann Selbstbewusstsein sowie Bewusstsein über die eigene Identität stärken. Die Erfahrung der Möglichkeit zur Verbindung und Beziehung zu anderen Menschen ist dabei fundamental.

„So wie ich für andere nur existiere, weil ich einen Körper habe, mit dem ich mich einerseits wahrnehmbar mache und andererseits das körperliche (Ausdrucks-) Verhalten der Anderen wahrnehmen kann, existieren auch diese für mich nur aufgrund ihrer wahrnehmbaren Körperlichkeit.“ (Alkemeyer 2008: 49)

Die Wahrnehmung des (eigenen und fremden) Körpers sowie die notwendige Herstellung einer Verbindung im Theaterspiel fördern einerseits das individuelle Körperwahrnehmen und andererseits das intersubjektive Aufeinandertreffen verschiedener Individuen. Das Zusammenkommen zweier Individuen besitzt Potenzial – unabhängig von den jeweiligen kulturellen Hintergründen – die Pluralität und Unterschiedlichkeit von Menschen (in Haltungen, Hintergründen, Meinungen, etc.) nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu akzeptieren. Ähnlich wie die Begegnung zweier Spielenden funktioniert die Begegnung der Spielenden mit ihren Figuren, welche durch Methoden der Einfühlung und Verfremdung neue Haltungen und Ausdrucksweisen erfahrbar machen. Die Auseinandersetzung mit jenem ‚Fremden‘ ermöglicht die dem Menschen wichtige Spiegelung sowie legt den Fokus auf das ‚Unbekannte‘ und ‚Fremde‘, welches erfahrbar und unter Umständen körperlich sowie kognitiv nachvollziehbar wird. Diese intensive Auseinandersetzung mit ‚Fremdem‘ ermöglicht einen offeneren und toleranten Blick auf das zuvor möglicherweise Nicht-Nachvollziehbare und/oder aus einer Unwissenheit heraus Nicht-Akzeptierte.

Die Verkörperung (unter anderem von Erfahrungen und Situationen) ermöglicht außerdem das Ausloten und Abgrenzen der persönlichen Grenzen (vgl. Czerny 2004: 155): eine Möglichkeit, die Identitätsorientierungen und Stärkungen des Selbst zu fördern. Die daraus folgenden Erfahrungen von Schutz und Sicherheit machen rassistische und vorurteilsbehaftete Auffassungen als vermeintliche Bereitsteller von Orientierung, Schutz und Sicherheit abkömmlich. „Wenn man selbstbewusst ist, sich seiner sicher ist, schwindet die Angst vor anderen und die Ablehnung vor anderen.“ (Sting 1994: 95) Das gesteigerte Körpergefühl sowie die Sicherheit im Umgang mit sich selbst, mit dem eigenen Körper und mit anderen können antirassistische Denkweisen fördern. Kulturelle Identitäten als solche

verlieren an Starrheit und in den Mittelpunkt theaterpädagogischer Arbeit stellen sich die Stärkung des Selbstbewusstseins sowie die Ansicht von Identitäten als veränderbar und (re-)konstruierbar (vgl. Sting 1994: 96).

Für eine Förderung jener Stärkungen des Selbst sowie das Erfahrungen-Machen ist das Selbermachen – als Ertesten und Erfühlen am eigenen Körper – von fundamentaler Bedeutung. Noch nie erlebte Situationen sowie Rollen fördern das Wissen um und das Vertrauen in eigene Fähigkeiten. (Vgl. Koch 1995: 129)

„Wenn aber Bildung und Subjektivierung ohne den Körper nicht zu denken sind, werden Konzepte einer kulturellen Bildung bedeutsam, die es sich zur Aufgabe machen, durch spielerisches Experimentieren eingefleischte Verhaltens- und Denkweisen zu initiieren und so zur Einnahme reflexiver Haltungen beizutragen.“ (Alkemeyer 2008: 61)

Körperarbeit fördert die Bewusstmachung und das Realisieren von eigenen Einstellungen und Denkweisen. Die realistische Einschätzung von Individuen bezüglich der Wirkung und Form ihrer Einstellungen und die damit verbundene Fähigkeit zur Veränderung unerwünschter Haltungen funktioniert lediglich durch die Spiegelung in und die Reaktion von anderen Menschen. Das regelmäßige Reflektieren von Reaktionen sowie Bewertungen anderer Haltungen können dem Einzelnen die eigenen Einstellungen bewusster machen. Das Ertesten von körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen lässt eigene Fähigkeiten, Grenzen und Einstellungen kennenlernen. (Vgl. Scheller 1982: 239)

In theaterpädagogischer Arbeit werden jene Erfahrungen ermöglicht und bieten somit Potenzial eigene Haltungen bewusster zu erleben und zu hinterfragen. Dabei werden die im Alltagsleben wiederholt bewusst oder unbewusst eingenommenen Haltungen in der Theaterpädagogik wahrgenommen und bewusst eingenommen, um sie dann „in Entstehung und Wirkung [zu] untersuch[en] und zum Teil auch veränder[n]“ (Scheller 1982: 239). Durch die Einnahme der im Alltag vorgelebten körperlichen Haltungen können die dementsprechenden inneren Haltungen im Spiel eingenommen werden (vgl. Günther/Ruping/Wiese 2006: 249).

Im Rahmen theaterpädagogischer Praxis werden die Spielenden – im Sinne Hüthers - zu neuen Erfahrungen eingeladen, indem Anreize und Möglichkeiten eröffnet werden, die Ausführung und/oder Annahme jedoch immer in der Hand der Spielenden liegt. Die Basis für produktives Lernen und die Veränderung von Haltungen und Einstellungen ist also innerhalb der Spielsituation in der Theaterpädagogik gegeben. Sowie, laut Hüther, Lernen lediglich aus einer Motivation der Lernenden (und nicht der Lehrenden) heraus entstehen kann, ist ästhetisches Lernen beziehungsweise ästhetisches Erleben, nach Göhmann, nur erfahrbar und nicht lehrbar. Dies wird in der Theatersituation der Theaterpädagogik – mit dem bewussten Einlassen der Spielenden – möglich. (Vgl. Göhmann 2004: 185)

Die zusätzliche Wichtigkeit von Körperarbeit heutzutage liegt in der – unter anderem von Vertreter/innen der Postmoderne verlangten – Rückorientierung zum Körper und zur Körperwahrnehmung. Die „Sanktionierung und Verhinderung von unmittelbarer, leibseelischer Erfahrung und affektbetonter und körperbezogener Äußerungsformen“ (Weintz 2008: 61) erschweren den Individuen das Erreichen einer stimmigen, ganzheitlichen Identität und lassen den Körper als unverständliches und dem Kopf oft widersprechendes Organ erscheinen. Nicht nur die Wahrnehmung des eigenen Körpers, sondern vor allem auch die Ausdrucksmöglichkeiten (wie beispielsweise Emotionen) stehen in der Gefahr verlernt zu werden, weil im öffentlichen Alltagsleben tabuisiert (vgl. Weintz 2008: 63). Gefordert wird, jener Tendenz entgegenwirkend, die Wiederentdeckung der Eigenständigkeit und Macht des Körpers (vgl. Weintz 2008: 64), der durch diese aktive Eigenständigkeit zum produzierenden und kulturverändernden Objekt wird (vgl. Hentschel 2003b: 71). Dabei ist er über Zeichen lesbar und kann zwangsläufig nur mit Zeichen Handlungen vollziehen und sich verständigen. Diese Formen des Handlungsvollzugs beinhalten eine historische und eine soziale Dimension (vgl. Hentschel 2003b: 72).

„Der stets vergesellschaftete Körper ist danach nicht nur Zeichenträger, sondern auch Zeicheninterpret, Vollzugsorgan des Sozialen und mehr oder minder kreativer Produzent sozialer Praktiken.“ (Alkemeyer 2008: 49)

Das Erfahren der Parallelität unterschiedlicher Zeichen fördert eine Sensibilisierung sowie das Annehmen und Akzeptieren dieser Unterschiedlichkeiten. Die Bedeutung des Körpers in der sozialen Welt und dessen Konstruktion ist nicht zu unterschätzen und bedarf der Beachtung, wenn von theaterpädagogischer Arbeit die Rede ist.

IV.2. Differenzerfahrung

Auf die Wichtigkeit von Differenzerfahrung(en) für das bildende Potenzial von Theaterpädagogik wurde bezüglich der Erfahrung des ‚Dazwischenstehens‘ zwischen Figuren und Spielenden schon hingewiesen (siehe Kapitel IV.1.). Hier sollen die unterschiedlichen Formen von Differenzerfahrungen im Theaterspiel als Fundamente der bildenden Wirkung diskutiert werden. Hentschel zufolge bestehen die Erfahrungen sowie die Bildungsmöglichkeiten im Theaterspiel allgemein aus einem ‚Dazwischenstehen‘, durch welches zwangsläufig Erfahrungen von Differenz gemacht werden (vgl. Hentschel 2010: 160). Die fundamentalste Erfahrung ist dabei die schon erwähnte Differenzerfahrung zwischen Körper-Haben und Körper-Sein sowie die der ersten ähnelnde Erfahrung zwischen Spieler/in und Figur, die praktisch nur als Doppelerfahrungen möglich und erfahrbar sind (vgl. Hentschel 2010: 215, 220, 223). Jedoch auch zwischen Wirklichkeit und Fiktion sowie zwischen Produkten und Produzenten, zwischen Individuum und Gruppe, zwischen Spielenden und Zuschauenden sowie zwischen Psyche und Physis und zwischen Inhalt und Form lassen sich Differenzerfahrungen ausmachen, auf die im Rahmen dieses Kapitels aufgrund der Relevanz für die Argumentation nicht weiter eingegangen wird (vgl. Weintz 2008: 139; Hentschel 2010: 155ff.). Gemein haben all jene Formen das Erfahren von Situationen des „So-wohl-als-auch“ (Hentschel 2010: 188); Situationen, in denen parallel unterschiedliche Wirklichkeiten, Erfahrungsmöglichkeiten und/oder Perspektiven präsent sind und für den Moment als relevant und ‚wirklich‘ angesehen werden. Die Spielenden finden sich in Situationen wieder, in denen die bewusste ‚Spaltung‘ von Identitäten gefordert wird. Kennzeichnend für Differenzerfahrungen in theaterpädagogischer Praxisarbeit ist dabei ein „labile[s] Gleichgewicht zwischen bewusstem Gestalten und subjektivem Erleben“ (Hentschel 2010: 240). Je nach Schauspieltheorie, Hentschel benützt den Begriff „Künstlertheorie“ (Hentschel 2010: 156) – und der jeweiligen Methoden – vergrößern beziehungsweise verkleinern sich jene Differenzen, die zwar in allen Formen von Theaterspiel vorhanden, aber nicht immer gleich präsent und relevant sind (vgl. Hentschel 2010: 161).

„In Abhängigkeit davon, ob sie [die Künstlertheorien] sich stärker den Bedingungen schauspielerischen Gestaltens oder der beabsichtigten Wirkung de Theaterspiels auf das Publikum zuwenden, lassen sie sich in Produktions- und Wirkungsästhetiken unterscheiden.“ (Hentschel 2010: 158)

Die Unterscheidung in Produktions- (u.a. Stanislavskij) und Wirkungsästhetiken (u.a. Brecht) wird hier von Hentschel übernommen; beispielhaft wird dabei auf Brecht und Stanislavskij eingegangen.

Theaterspiel mit dessen spezifischen Mitteln und Ausdrucksformen ermöglicht parallel sowohl intra-subjektive als auch inter-subjektive Erfahrungen, die das spielende Individuum in Beziehung und Interaktion zu sich selbst sowie zu anderen Individuen setzt (vgl. Hentschel 2010: 161). Unterschiede werden festgestellt, am eigenen Körper erfahren und in Beziehung zueinander gesetzt. Als Spiegel fungieren Mitspielende, das eigene Selbst sowie fiktionale Charaktere. Von Wichtigkeit sind dabei sowohl das kreative Entstehenlassen als auch die reflexiven Momente (vgl. Kurzenberger 2000: 187). Während bei Methoden der Einfühlung die Differenz zwischen Spieler/in und Figur minimiert werden soll, arbeiten Methoden der Verfremdung mit der Schnittstelle zwischen Spieler/in und Figur als „produktive[s] Element ihrer Theaterästhetik“ (Hentschel 2010: 180). Augenmerk wird in Folgendem auf die Differenzsituationen unabhängig von ihrer Intensität und Größe gelegt; Unterschiede zwischen Methoden der Einfühlung und Verfremdung werden angesprochen, aber nicht ausführlicher diskutiert. Bei der Unterscheidung handelt es sich um eine theoretische, die in der Praxis nicht haltbar ist. Die Erfahrung der Differenz, jene Erfahrung des „So-wohl-als-auch“, ist in beiden Fällen präsent, unterscheidet sich dabei lediglich darin, ob der „Bruch zwischen Spieler und Figur für das Publikum sichtbar sein soll [beispielsweise bei Brecht] oder nicht [beispielsweise bei Stanislavskij]“ (Hentschel 2010: 188). (Vgl. Hentschel 2010: 180,185)

Durch das Stadium des ‚Dazwischenstehens‘ erfahren die Spielenden einen dritten Zustand, eine Schwellenphase, deren Kennzeichen die zeitgleiche Wahrnehmung beider Ebenen sowie der permanente Zugang dazu und das Differenzierungsvermögen ist. Die Fähigkeit des Oszillierens zwischen den verschiedenen Ebenen wird dabei trainiert (vgl. Hentschel/Pinkert 2008: 84f.). Richard Schechner, Theateranthropologe, sieht dies als fundamentale Erfahrung im Theaterspielen und beschreibt jene Erfahrung als eine doppelte Negation, in welcher der/die Spielende im Zustand des Spielens ‚nicht er selbst‘ und ‚nicht nicht er selbst‘ sei (vgl. Hentschel 2010: 188f.; Schechner 1990: 10f.).

Victor Turner, (Theater-)Ethnologe sieht in jenen Schwellenphasen, die unter anderem das Theater bietet, das Potenzial Reflexionen und Veränderungen in Gang setzen zu können.

„Turner behauptet [...], dass die liminale Phase der Übergangsrituale die Möglichkeit der Individuation – der Selbstwerdung – bietet. Das Individuum kommt in diesem Schwellenzustand, der von Doppeldeutigkeit und Unbeständigkeit gekennzeichnet ist, dazu, über sich und seinen sozialen Ort nachzudenken, über gesellschaftliche Normen zu reflektieren, und erfährt Alternativen zum Bestehenden. In modernen Gesellschaften bietet das Theater solche Schwellenräume.“ (Bräunlein 2012: 97)

Das Aufzeigen von Alternativen sowie die Reflexion über bestehende Situationen können eine Sichtweise unterstützen, die kritisch Ungleichheiten sowie Rassismen und Vorurteile in

Frage stellt. Dabei ist das Wahrnehmen der Möglichkeit zur Veränderung (von Situationen, Identitäten und Wirklichkeiten) den ‚So-wohl-als-auch‘-Situationen implizit.

„Nicht die Veränderung der Welt kann [...] primäres Ziel einer solchen [systemisch-konstruktivistischen] Theaterarbeit sein, sondern die Interpretation jener konstruierten und unauffhaltsamen Veränderungen, denen jeder einzelne gegenübersteht. Die Theaterpädagogik muß dem Subjekt ermöglichen, jene Dinge wahrzunehmen, die außerhalb des bisherigen Wahrnehmungsbereiches des Subjekts liegen; dieses risikobehaftete Hinterfragen von Wirklichkeiten über ein dialektisches Verhältnis von Wahrnehmung und Handlung ist dann gleichzeitig die Legitimation für eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik.“ (Göhmann 2004: 202f.)

Die Erweiterung des Wahrnehmungsbereichs – als eine Form der Bewusstseinerweiterung – wohnt jener Form der Differenzerfahrung in der Theaterpädagogik inne. Trotz einer Fokussierung auf das Individuum ist Theaterspiel den ich-überschreitenden Themen verpflichtet. Rassismen und Vorurteile – als individuelle, aber auch gesamtgesellschaftliche Phänomene – können dabei untersucht und analysiert werden. (Vgl. Müller-Weith/Neumann/Stoltenhoff-Erdmann 2002: 29, 31)

Die Gegenüberstellung und Erfahrbarkeit von Differenzen zwischen sich selbst und anderen sowie zwischen sich selbst und der Figur fördert ein Wahrnehmen und Erkennen von der Existenz von Differenzen.

„Insbesondere die Vermittlung zwischen der inneren Wirklichkeit der Vorstellungsbilder und der äußerem Wirklichkeit des Theaters, das gleichzeitige Aufrechterhalten zweier sich widersprechender Wirklichkeiten, spielt eine wesentliche Rolle in der Erfahrung der Spielenden.“ (Hentschel 2010: 207)

Unterschiedlichkeiten werden zeitgleich erfahren, wobei das Ziel nicht darin liegt, diese zu überwinden, sondern vielmehr wertfrei zu akzeptieren und als wertvoll zu erfahren.

„Die Beobachtung von Differenzen dient sowohl der Reduktion als auch dem Verständnis postmoderner Pluralität; dieses erscheint notwendig, damit das Subjekt innerhalb der gesellschaftsbedingten Komplexitäten der Postmoderne viabel bleiben kann.“ (Göhmann 2004: 203)

Differenzen erfüllen Aufgaben von Orientierungshilfe sowie Komplexitätsreduktion und Verständnis und spielen in Gesellschaften und dem Zusammenleben von Menschen für die Wirklichkeitsauffassungen eine wichtige Rolle. Das Wahrnehmen von Wirklichkeiten kann lediglich durch kognitive Reflexion, den Vergleich von unterschiedlichen Systemen sowie die Fähigkeit zur Differenzauffassung funktionieren (vgl. Göhmann 2004: 147). Die durch Spiegelung entstehende Relativierung von ‚Eigenem‘ führt zur Notwendigkeit einer Differenzierungsfähigkeit, die sich entfernt von Tendenzen zu ‚Ganzheit‘ und Uniformierung (vgl. Hentschel 2010: 243). Nichtsdestotrotz bleibt durch die Definition und

Kontextualisierung anhand von Differenzierungen eine Bildung von Trennungen, die in rassismustheoretischem Kontext als eine Trennung zwischen ‚fremd‘ und ‚eigen‘ gesehen werden kann.

Innerhalb der Theaterpädagogik kann der Umgang mit Differenzen geübt werden. Für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen ist jener positive Umgang mit Differenzen von Notwendigkeit, da nur so Differenzen als etwas Angenehmes gewertet werden können und nicht mehr negativ konnotiert werden. Die angstfreie Differenzenerfahrung kann demnach, laut Sting, zu einem positiven Kulturerlebnis werden und antirassistisches und nicht vorurteilsbehaftetes Denken unterstützen (vgl. Sting 1994: 97).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass Differenzenerfahrungen in der Theaterpädagogik das Potenzial innehaben aufgrund des Umgangs und der Akzeptanz von Differenzen Rassismen und Vorurteile zu verringern. Eine positive Erfahrung von Differenz kann zu dem wertvollen Umgang mit Unterschieden führen, in welchem die Differenzen weder hierarchisch geordnet noch infolgedessen je nach Anordnung positiv oder negativ konnotiert werden. Die Angst und Scheu vor Andersartigkeiten kann durch jene Erfahrungen abgelegt werden. Das Erfahren und Erkennen von parallel existierenden sowie gleichwertigen, unterschiedlichen Auffassungen und Situationen zeigt eine Vielfalt, die erfahren und akzeptiert werden kann. Für die Annahme und Toleranz von Unterschieden sollte demnach die konstruktive und sichere Erfahrung mit Differenzen im Theaterspiel gewährleistet werden können.

IV.3. Selbst- und Fremderfahrung

Die, unter anderem teils auf Differenzerfahrung basierende, Möglichkeit zur Erfahrung von Eigen- und Fremdheit im Theaterspiel ist als eine Grundsituation theatraler Prozesse zu sehen. Die Spielenden können Antworten und Reaktionen auf Fremd- und Eigenheit in theaterpädagogischer Arbeit finden und ertesten (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 76). Die Erfahrung von Eigen- und Fremdheit ist dabei, laut der Theaterpädagogin Gabriele Czerny, das Ziel ästhetischer Bildung (vgl. Czerny 2004: 159). Einfühlung, Imitationsvermögen und Auseinandersetzung mit Situationen und Figuren sowie Verfremdung, als Unterbrechung der Einfühlung und Identifikation mit der Figur und Aufzeigen von Haltungen und Widersprüchen sind Hauptmerkmale, die Fremd- und Eigenerfahrungen ermöglichen (vgl. Czerny 2004: 159).

Auf kognitiver sowie auf körperlicher und affektiver Ebene lassen sich jene vom Theater ermöglichten Erfahrungen vollziehen, die angeeignet und mit dem eigenen Denken und Handeln in Relation gesetzt werden können (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 76). Dabei ist das Nichtassimilierbare von Bedeutung: Fremdheitserfahrungen im Theater bleiben test- und austauschbar, da das Wissen um die Nicht-Verwandlung in der/die/das ‚Andere‘ in jeder Phase für die Spielenden präsent ist (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 76). Die Bezüge, die aufgestellt werden – zu anderen Identitäten, Auffassungen, Körperformen, Handlungen – bleiben Bezüge zu sich selbst und der eigenen Wirklichkeit.

„Fremdheitserfahrungen haben einen reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte, hören, sehen und ahnen lässt, ohne in diesen Momenten aufzugehen.“ (Klepacki/Zirfas 2008: 76)

Gerade dieses Nicht-Aufgeben bleibt der Theaterpädagogik und ihren theatralen Mitteln das Besondere und zeigt auf, dass ‚Fremdes‘ und ‚Eigenes‘ permanent präsent sind und eine Aufhebung in die eine oder andere Richtung unmöglich ist (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 77). Eigen- und Fremderfahrungen belaufen sich dabei auf Erfahrungen von Differenz, von Unterschiedlichkeiten, von Andersartigkeiten und zeigen nicht nur Brüche zwischen den Wahrnehmungen von ‚Fremdem‘ und ‚Eigenem‘ auf, sondern auch Brüche mit der Wahrnehmung per se (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 75). Jene Erfahrungen sind also Erfahrungen von sich selbst und anderen als handelnde Subjekte mit Wirkungs- und Veränderungspotenzial, von Widersprüchlichkeiten in einem Selbst sowie in und mit anderen und infolgedessen von der Untrennbarkeit, Konstruiertheit und Vermischung von ‚Fremdem‘ und ‚Eigenem‘.

Wodurch können Spielende in der Theaterpädagogik jedoch Selbst- und Fremderfahrungen machen? Die Gruppe von Spielenden, als Gruppe heterogener Individuen, das Spiegeln im und die Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘, das Erfahren von Selbstfremdheit sowie die Möglichkeit von Grenzerfahrungen in einem geschützten Raum sind Aspekte, die ein Selbst- und Fremdverstehen und -erfahren ermöglichen und auf die nun genauer eingegangen wird. Die Gruppe als soziale Einheit ist Grundvoraussetzung für theaterpädagogisches Arbeiten und fordert zwangsläufig die Auseinandersetzung des Individuums mit anderen Einstellungen, Auffassungen und Identitäten. Akzeptanz sowie die Relativierung unterschiedlicher Meinungen und Personen wird geübt und erfordert. (Vgl. Sting 2010a: 45) Zwangsläufig immer in Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ sind auch Rassismen keine Muster in den Psychen von Einzelnen, sondern immer bezogen auf eine Gruppe zu sehen, wobei an dieser Stelle das Aufzeigen von und der Umgang mit Heterogenität von Bedeutung ist. Für Rassismen- und Vorurteilsabbau ist die Arbeit mit und in einer Gruppe von großem Interesse. Spielleitenden fällt hier die Aufgabe zu, ein Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe zu stärken und zu fördern, das im Bewusstsein der Spielenden trotz Heterogenitäten entstehen und fortbestehen kann. Das Kulturerlebnis als ein positives und differenzförderndes kann entstehen. Wichtig ist dabei – auch als Aufgabe von Spielleitenden – das Ermöglichen von gleichwertigem Aufeinandertreffen aller Beteiligten ohne Hierarchie. Eine Emanzipation als gesellschaftlich handelndes und wirklichkeitsveränderndes Subjekt wird durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in der Gruppe – als repräsentativer kultureller und gesellschaftlicher Ausschnitt – angeregt und gefördert (vgl. Göhmann 2004: 123). Erst die Auseinandersetzung mit und die Spiegelung im Gegenüber ermöglicht dem Menschen das Erkennen seiner selbst sowie die Relativierung und Einschätzung eigener Auffassungen, Handlungen und Ausdrucksformen (vgl. Hoffmann/Israel 2007: 15). Die in den Alltagswirklichkeiten ständig gegebene Angewiesenheit und Auseinandersetzung mit Anderen ähnelt dabei der Spiegelung und Befassung jener Situationen in der Theaterpädagogik anhand theatraler Mittel (vgl. Göhmann 2004: 140).

Spiegeln (im Gegenüber) ist das „neuronal und mentale Reproduzieren von Erfahrungen anderer Menschen im eigenen Hirn und in der eigenen Psyche“ (Schiepek 2009: 42) und findet in denselben Arealen des Gehirns statt, in denen selbst erlebte Erfahrungen neuronal verarbeitet werden. (Vgl. Schiepek 2009: 42)

„Die Bedeutung dieser spielerischen Identifikation auch für die Person des *Darstellers* kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, da – aus Sicht der Psychoanalyse – Identifizierungen, also die Assimilation von Eigenschaften oder Verhaltensweisen anderer, dazu dienen, das menschliche ‚Ich‘ bzw. das ‚Über-Ich‘ auszudifferenzieren.“ (Weintz 2008: 157, Hervorhebung im Original)

Das ‚Andere‘ – als Gegenüber – ist durch die damit verbundene Ermöglichung von Simulation und Relativierung des ‚Eigenen‘ von fundamentaler Relevanz und ermöglicht das Wahrnehmen und Erleben von Differenzen und Einschätzungen (vgl. Sting 2010a: 43f.). Für eine Identitätsbildung entlang kultureller Differenzen, die zwangsläufig nur in einer Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ funktionieren kann, wird die Spiegelung und Relativierung ermöglicht, die Unterschiedlichkeiten im Selbst erkennen lässt und die Differenzen zwischen ‚fremd‘ und ‚eigen‘ als überwindbar aufzeigt.

Durch die Entdeckung und Erfahrung von ‚Fremdem‘ – als bisher Unbekanntes und unter Umständen zum vermeintlich ‚Eigenen‘ Widersprüchliches – in sich selbst, im eigenen Körper und in eigenen Haltungen werden Selbst- sowie Fremderfahrungen möglich. Durch die erfahrene Selbstfremdheit wird ‚Fremdes‘ weniger fremd, während zeitgleich das ‚Eigene‘ an Fremdheit und Unbekanntheit zunimmt. Im Überrascht-Werden von eigenen Emotionen, Potenzialen und Handlungen im Theaterspiel können unbekannte Aspekte und Möglichkeiten von sich selbst gezeigt und erfahren werden (vgl. Hoffmann/Klose 2008: 82). Der eigene Körper wird zum fremden und wird zeitgleich erlebt und bewusst verfremdet, wodurch Erfahrungen von Differenz und Fremdheit entstehen können (vgl. Hillinger-Ache 1998: 150). Das Fremde im Eigenen sowie das Fremde der Anderen kann erprobt und getestet werden und ineinander verschmelzen (vgl. Göhmann 2004: 200). Selbsterfahrung wird zur Fremderfahrung (vgl. Klepacki/Liebau/Zirfas 2009: 98), wodurch das ‚Fremde‘ antastbar, (positiv) erfahrbar und unter Umständen in das Eigene integriert werden kann.

In jenen Momenten wird den Spielenden in der Theaterpädagogik ermöglicht in einem geschützten und erschaffenen Raum an Grenzen zu gehen und diese auszutesten. Grenzerfahrungen werden spielerisch gemacht und von der Gruppe und dem/der Spielleiter/in getragen (vgl. Hillinger-Ache 1998: 153) und können Haltungen austesten, hinterfragen und verändern.

Für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen bieten die in der Theaterpädagogik zu machenden Erfahrungen von Eigen- und Fremdheit hohe Potenziale und Möglichkeiten. Grundsätzlich ist die Wichtigkeit von ‚Anderen‘ – als Spiegel – von Bedeutung: die (kulturelle) Identitätsbildung und das Zugehörigkeitsgefühl sind immer auf den/die ‚Fremde/n‘ angewiesen, sowie das Theaterspiel „als Produktionsweise [...] auf den ‚Anderen‘ angewiesen und damit immer auch sozial konstituiert ist“ (Pinkert 2005: 26). Sowohl bei der Erfahrungserweiterung, als auch der Identitätsstärkung und dem Aufmerksammachen auf die Konstruiertheit von Einteilungen in ‚Eigen- und Fremdheit‘ handelt es sich um Aspekte, die durch Selbst- und Fremderfahrung für den Abbau von Rassismen und Vorurteile von Hilfe sein können und im Folgenden genauer besprochen werden.

Erfahrungen von Eigen- und Fremdheit können zu einer Erfahrungserweiterung führen, die auf der Relativierung von eigenen Alltagshandlungen und für ‚normal‘ erklärten Ansichten

und Ausdrucksformen basiert. Das vermeintlich Selbstverständliche wird durch theatrale Mittel in Frage gestellt (vgl. Hentschel 2010: 140). Rassistische und vorurteilsbehaftete Auffassungen und Haltungen können überprüft und unter Umständen relativiert und verändert werden.

„Im Spiegel von Fremdverhalten [hier bezogen auf Brechts Verfremdung] wird Einsicht in eigenes Verhalten gewonnen und überprüft. Es kann im Vergleich von eigenem und fremdem Verhalten zu einer Veränderung kommen, was aber nicht zwangsläufig geschehen muss. Dadurch besteht die Möglichkeit, aufmerksam für soziale und gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu werden.“ (Czerny 2004: 35)

Die Realisierung von Degradierungen und Diskriminierungen kann ein Überdenken und Verändern der eigenen Überzeugungen hervorrufen, die erneut durch das Erfahren und den Vergleich von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ eintreten kann. Dabei geht es nicht um ein Angleichen, das Gegenüber „behält also immer auch den Charakter des Fremden, das nicht völlig oder immer nur versuchsweise mit den Erfahrungen des Selbst zur Deckung gebracht werden kann.“ (Hentschel 2010: 146) Erfahrungserweiterungen als potenzielles Ergebnis können die bisherige Normalität dekonstruieren, wodurch mit früheren Wirklichkeitsauffassungen gebrochen werden kann und neue Möglichkeiten erschaffen und Räume eröffnet werden (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 76).

Durch Selbst- und Fremderfahrung können die Identitäten von Individuen gestärkt und unabhängig von Differenzierungen und dem Erschaffen von Fremdbildern erlernt werden. Selbstsicherheit und -bewusstsein unabhängig von der Akzeptanz anderer wird gefördert; dabei ist es maßgebend sich von Identitätskonstruktionen, die auf Formen des ‚Othering‘ basieren, abzuwenden. Die Stärkung von Einzelnen basiert dabei auf Selbsterfahrungen, die die Handlungsfähigkeit und das Potenzial zur Veränderung aufzeigen und erfahrbar machen. Der bereits erwähnte Takeda unterstreicht in seinem Vorschlag einer transkulturellen Erziehung die Bedeutung der Stärkung und Bildung des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft, um die individuelle sowie gesellschaftliche Transkulturalität annehmen und akzeptieren zu können.

Die, durch Selbst- und Fremderfahrung entstehende, Relativierung von Eigen- und Fremdheit zeigt die Konstruiertheit von Fremdheit auf, die lediglich im Kontext und aus einer gewissen Perspektive heraus funktionieren kann.

„Die Erfahrung der Fremde ist somit immer eine *vermittelte* Erfahrung, die im Spiegel der eigenen Gefühlswelt, der eigenen Relevanzstrukturen und kulturellen Selbstverständnisse stattfindet.“ (Reuter 2002: 42, Hervorhebung im Original)

Die Relativierung des Eigenen durch die Annäherung an das vermeintlich Fremde kann rassistisches und vorurteilsbehaftetes Wissen aufzeigen und unter Umständen zu einer Überarbeitung anregen.

„Mit der Fremdheitserfahrung kommt es also zu einem Thematischerwerden der unhinterfragten Selbstbeziehung und es kommt zu einer Dezentrierung der bislang gültigen Selbst- und Welterfahrung. Grund für diese Zentrierung ist die reflexive Verfasstheit des Menschen, der zu sich, zur Welt und zu anderen Menschen ein Verhältnis entwickelt und entwickeln muss.“ (Klepacki/Zirfas 2008: 76)

Das in der Theaterpädagogik entwickelte Verständnis über und die Erfahrung von Eigen- und Fremdheit kann demnach einen wesentlichen Beitrag für die Relativierung von Rassismen und Vorurteilen leisten.

IV.4. Potenziale zur ‚Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion‘

Dem in der Theaterpädagogik vorherrschenden Potenzial zur Konstruktion von Wirklichkeiten und Identitäten geht die schon besprochene Bedingung voraus, dass im Theaterspiel eigenständige theatrale Wirklichkeiten konstruiert werden können, die parallel zu den Alltagswirklichkeiten existieren, mit ihnen in Wechselwirkung stehen, diese reflektieren und Wirkungen in diese hinein ermöglichen (siehe Kapitel III.4.). Erreicht wird dadurch auch die Erfahrung, dass Wirklichkeiten (und Identitäten) transformierbar und (re-)konstruierbar sind und dass infolgedessen unterschiedliche – sich möglicherweise widersprechende – Wirklichkeiten und Identitäten parallel und mit gleicher Legitimität existent sind. „Durch das (Er-)Leben im Spiel erfährt man, daß alternative Lebensformen möglich sind, daß es auch anders geht.“ (Koch 1995: 130) Das Aufzeigen von Alternativen schafft eine Voraussetzung für Blick- und Bewusstseinerweiterungen.

„Das Rollenspiel ermöglicht den Teilnehmern zu lernen, genau zu beobachten, anstatt Verhaltensmuster ungeprüft zu übernehmen oder zu verwerfen; sie lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Deutlichkeit zu schätzen; sie lernen, Zutrauen zu ihren eigenen Fähigkeiten zu gewinnen, und die Teilnehmer lernen vor allem, daß Wirklichkeit veränderbar ist, anstatt sich dieser, oftmals trostlosen, Wirklichkeit anzupassen.“ (Koch 1995: 122)

Sting spricht in diesem Zusammenhang von Theaterpädagogik als einer „Schule des Sehens“ (Sting 1994: 94). Die Erweiterung des Blickwinkels (vor allem bezüglich des Erkennens der Konstruierbarkeit von Wirklichkeiten) ermöglicht die durch Theaterpädagogik angeregte Reflektion und Veränderung.

Welche Aspekte innerhalb der Theaterpädagogik ermöglichen aber nun dieses Potenzial zur Konstruktion von (theatralen) Wirklichkeiten und von Identitäten (der Spielenden)? Der Raum, der innerhalb des Theaterspiels in der Theaterpädagogik generiert wird, ist ein Spiel- und Experimentierraum, welcher Möglichkeiten eröffnet für Erprobungen und Austestungen von Wirklichkeiten und Identitäten. Die direkte Übertragung ist, laut Hentschel, zu einfach gedacht und nicht haltbar; Wirkungen können indirekt, durch Erfahrungen, auf die Wirklichkeit übertragen werden (vgl. Hentschel 2010: 242). Erfahrungen von Differenz sowie von Eigen- und Fremdheit fördern ein Konstruieren von Wirklichkeiten und Identitäten, die in Wechselwirkung mit dem ‚Fremden‘ an Selbstverständlichkeit verlieren und in einem Prozess der Erneuerung und Veränderung ständig neu konstruiert werden können.

Frei von direkten Konsequenzen wird im Theaterspiel der Spielraum erschaffen, in welchem Handeln als losgelöst von den Konsequenzen der Alltagswirklichkeit erprobt werden kann. Theatrale Mittel – den Konzepten von Einfühlung und/oder Verfremdung untergeordnet –

unterstützen das Erschaffen dieses Spielraums durch Konterkarierungen, Überspitzungen und Entfremdungen von Handlungen aus den Alltagswirklichkeiten. Bei ‚Spielräumen‘ handelt es sich hier einerseits um tatsächliche, äußere Räume, die fern ihrer Alltagsfunktion, neue Sichtweisen und Möglichkeiten eröffnen, sowie andererseits um innere Räume der Spielenden, welchen das Bewusstsein des Veränderungspotenzials inne ist (vgl. Klosterkötter-Prisor 1994: 67).

Jener Experimentierraum bietet den Spielenden den Freiraum sich in spielerischer und körperlich handelnder Form mit der Welt, mit sich selbst und mit ihrem Umfeld auseinanderzusetzen. Nicht Realität wird abgebildet, sondern (theatrale) Wirklichkeiten werden konstruiert (vgl. Sting 1994: 93). Die Spielenden können und sollen sich als „handelnde, wandlungsfähige und reflektierende Subjekte erleben und erfahren“ (Czerny 2004: 155).

„Auf diese Weise kann in der Laborsituation des Theaters die grundsätzliche Konstruierbarkeit von körperlichen Haltungen und Handlungen sichtbar werden und damit gleichzeitig auf die Möglichkeiten der Konstruktion und Umkonstruktion von Wirklichkeit durch körperliche Aufführungspraxis verwiesen werden.“ (Hentschel/Pinkert 2008: 78)

Der/die Spieler/in kann auf körperliche und affektive Weise erleben, dass Wirklichkeiten veränderbar und Identitäten konstruierbar sind. Differenzerfahrungen sowie Selbst- und Fremderfahrungen fördern jenes Akzeptieren, dass Wirklichkeiten parallel existent und unterschiedlich sein können sowie die Erfahrung von sich selbst als ‚fremd‘ und ‚unbekannt‘. Die Erfahrung der Veränderbarkeit und Konstruktion von Wirklichkeiten und Identitäten kann bezüglich des Abbaus von Rassismen und Vorurteilen ein Bewusstsein von der Veränderbarkeit und Konstruktion rassistischen Verhaltens und rassistischer Haltungen liefern, wobei diesbezüglich die Macht des Einzelnen zur Konstruierbarkeit aufgezeigt wird. Zusätzlich zu der individuellen Ebene werden so – aufgrund der körperlichen Handlung – auf gesellschaftlicher Ebene unter Umständen „Einsichten in die Verfasstheit sozialer Wirklichkeit[en]“ (Hentschel 2010: 86) ermöglicht. Unter anderem kann auf diese Weise Hilfe zur Orientierung und Identifizierung bereitgestellt werden.

„Für den einzelnen gewinnt ästhetisches Denken allgemein und Kunsterfahrung speziell Wichtigkeit, weil sie – nach Ansicht Welschs – seine Handlungskompetenz in einer plural verfaßten Wirklichkeit ausbilde, ihm in dieser Realität zur Orientierung ver helfe.“ (Hentschel 2010: 69)

Dabei ist die „Tätigkeit des Spielens [...] immer verbunden mit dem Konstituieren und Akzeptieren unterschiedlicher, nebeneinander möglicher Wirklichkeiten.“ (Hentschel 2010: 238)

Die Erfahrung von sich selbst als Handelnde/r und aktiv Gestaltende/r kann unbewusstes Handeln auf die Ebene des Bewusstseins führen (vgl. Hoffmann/Israel 2007: 70) und auf die Macht des Einzelnen auf die Gestaltung und Konstruktion aufmerksam machen. (Auch kulturelle) Ausdrucksformen der Alltagswirklichkeiten werden bewusst erfahren (vgl. Koch 1995: 127) und Selbstbestimmung wird durch die Erfahrbarkeit von Subjektivität und aktiver Gestaltung erlebt (vgl. Hoffmann/Israel 2007: 16f.). Anhand jener Erfahrungen werden Identitäten gestärkt und einem Identitätsverlust entgegengesteuert; Sicherheit und Selbstbewusstsein können das Erleben und Akzeptieren von Unterschieden erleichtern sowie die Identitätskonstruktion unabhängig von negativ konnotierten Fremdbildern ermöglichen (vgl. Sting 1994: 95ff.).

Die Möglichkeit zur Auswahl und Eigenentscheidung innerhalb der Alltagswirklichkeiten bezüglich der eigenen Identität endet oftmals in Überforderung und der Suche nach Absicherung anhand von Differenzierungen zu Fremdgruppen, durch die ein positives Selbstbild anhand der ihnen angehafteten negativen Konnotation ermöglicht wird. Theaterpädagogik ermöglicht Erprobungen der eigenen Identität, die jener Unsicherheit und Überforderung entgegensteuert. Möglichkeiten werden ertestet und scheinbar unveränderliche Bedeutungs- und Verhaltensmuster werden hinterfragt und können unter Umständen verändert werden.

Das Oszillieren zwischen verschiedenen Identitäten, welches Schechner als Grunderfahrung im Theaterspiel sieht, ermöglicht jene Differenzenerfahrungen, die das vermeintlich Eigene relativieren und die Veränderbarkeit von Wirklichkeiten aufzeigen (vgl. Göhmann 2004: 127f.).

„Durch Identifizierung mit ungewöhnlichen, abweichenden Haltungen, die immer auch eine tiefgehende Auseinandersetzung mit eigenen zur Rolle analogen oder differenten Persönlichkeitsanteilen impliziert, können innere Kontrollmechanismen, die die Fortschreibung eines fixierten Körperbildes und Selbstkonzepts bewirken, überwunden werden.“ (Weintz 2008: 339)

Die so gemachten Erfahrungen können jene Selbstkonzepte, die oft als unveränderbar angesehen werden, verändern. Dabei ist die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung von zentraler Bedeutung, durch welche die Ausbildung der eigenen Identität erlebbar ist (vgl. Göhmann 2004: 172). Kommunikation und Austausch als wesentliche Aspekte der Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion werden in der Theaterpädagogik zwangsläufig ermöglicht; Kommunikation und Austausch nicht nur mit den anderen Spielenden, sondern auch mit sich selbst und seinem/ihrem Umfeld.

Das Erleben und Verändern von Selbstkonzepten von Identität setzt die Akzeptanz von permanenter Wandelbarkeit und Widersprüchlichkeit voraus.

„[...] die Notwendigkeit zur Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen [fordert] die Einsicht in die Unabschließbarkeit und Erneuerungsbedürftigkeit einmal erreichter Konsistenzleistungen. [...] Möglicherweise kann Theaterspielen als ästhetische Bildung einen Beitrag zur Identitätsbildung im so verstandenen Sinne leisten. Indem Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit als wesentliche Kompetenzen des gestalterischen Prozesses, nicht nur in der Auseinandersetzung mit der zu gestaltenden Figur, sondern auch in der Begegnung mit den Partnern auf der Bühne unverzichtbar sind, können fixierte, normative Vorstellungen vom Selbst eventuell in Bewegung geraten.“ (Hentschel 2010: 242f.)

Für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen können das Erfahren und Stärken der eigenen Identität sowie Hilfestellungen in der Identitätsbildung von grundlegender Bedeutung sein. Zusätzlich besteht die Wichtigkeit in der Erfahrung des Potenzials von sich selbst unter anderem für eine bewusste Wirklichkeits- und Identitätskonstruktion.

IV.5. Wirkungen unter Vorbehalt

Die im Rahmen dieser Arbeit angeführten Potenziale von Theaterpädagogik für den Abbau von Rassismen und Vorurteilen sind – trotz ihrer möglichen Wirksamkeit – unter Vorbehalt zu betrachten. Jede praktische Situation bringt unterschiedliche Voraussetzungen mit, denen sich der/die Spielleiter/in bewusst sein muss. Die Frage nach der Intention und dem Ziel, welches oft gerade die Ergebnisoffenheit und ‚Ziellosigkeit‘ ist, muss bezogen auf die Theorie als auch auf die Praxis immer wieder neu gestellt werden. In Folge werden Rahmenbedingungen erörtert, die als Grundbedingungen für ein mögliches Wirken von Notwendigkeit sind; Grenzen und Kritik werden angeführt und diskutiert.

IV.5.1. Erforderliche Rahmenbedingungen

Ohne Garantie auf Vollständigkeit werden in Folge Rahmenbedingungen diskutiert, die das konstruktive Zustandekommen der Verminderung von rassistischem und vorurteilsbehaftetem Wissen ermöglichen können.

„Betrachtet man Hentschels Aussagen zur ästhetisch bildenden Wirkung des Theaterspielens für den Einzelnen, so wird deutlich, dass diese subjektiv und individuell sind. Niemand für ihr Zustandekommen oder ihr Scheitern verantwortlich ist. Wofür man allerdings Verantwortung übernehmen kann, so Hentschel, ist, dass Bedingungen geschaffen werden, die ästhetisch bildende Prozesse ermöglichen.“
(Czerny 2004: 103)

Jene Bedingungen, die der/die Spielleiter/in laut Hentschel ermöglichen sollte, bauen ein Fundament, auf welchem Wirkungspotenziale der Theaterpädagogik ausgeschöpft werden können, jedoch nicht zwangsläufig müssen. Über die Möglichkeiten der Spielleitenden hinaus ist es auch eine Frage der Bereitschaft und Möglichkeit der Spielenden, die Angebote von theaterpädagogischer Praxisarbeit annehmen, jedoch genauso leicht auch ablehnen können.

Grundsätzlich soll die theatrale Erfahrung in ihrer Besonderheit ermöglicht werden (vgl. Hentschel 2010: 246); das Theaterspiel soll dabei keinen anderen Zwecken unterliegen. Per se ermöglicht das Theaterspiel Erfahrungen, die den Spezifika des Theaterspiels implizit sind. ‚Als-Ob‘-Situationen sind zu vermeiden, da Spielende (ästhetische) Erfahrungen lediglich in Situationen der Theaterpädagogik machen, in denen ihre ganzheitliche Präsenz sowie Einfühlung (und Verfremdung) gefordert werden (vgl. Hentschel 2010: 74, 178).

Der Bezug zur Alltagswirklichkeit muss dahingehend sichtbar gemacht werden, als dass die Spielenden diesen erkennen können und ihr Handlungspotenzial in der Alltagswirklichkeit

sehen und im Idealfall auch erfahren können (vgl. Weintz nach Günther/Ruping/Wiese 2006: 261). Die Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung und zur Sammlung von Erfahrungen über eigene Haltungen, Ausdrucksformen sowie zwischenmenschliche Beziehungen sollen ermöglicht und gefördert werden (vgl. Göhmann 2004: 153). Wirkungen können in der Theaterpädagogik lediglich erzielt werden, wenn es sich bei dem Machen von Erfahrungen um eine mögliche Erlebnisform handelt. Spielleitende können dies fördern, indem unter anderem der verwendete Raum seine Alltagsfunktion deutlich verliert und die Spielenden in ihren Aufgabenstellungen begrenzt werden und in jener Nicht-Überforderung eine neue Freiheit erlangen und lustvoll und mit Erfolgchancen die Aufgaben meistern (vgl. Hoffmann/Israel 2007: 21).

Für die Ermöglichung einer Bezugnahme des in der Theaterpädagogik Erlebten auf die Alltagswirklichkeit ist Biografiearbeit als Methodik von Notwendigkeit. Vorgegebene, textbasierte Rollen würden die Übertragung auf das Leben der Individuen erschweren bis verhindern, da die persönliche Bezugnahme fehlt (vgl. Hüttler/Schwinghammer/Wagner 2003: 183). In Biografiearbeit sind – ausgehend von den Alltagswirklichkeiten, Haltungen und Ausdrucksformen der Individuen – die Spielenden selbst Expert/innen ihrer Wahrnehmungen und erproben davon ausgehend Szenen und Situationen. Das Testen und Spielen von Rollen muss dabei nicht als ‚Rollenarbeit‘ verstanden werden, sondern ist vielmehr ein Erproben von möglichen Handlungen für die Alltagswirklichkeiten (vgl. Klepacki/Zirfas 2008: 73). Unterschiedliche Szenerien werden in Collagen vermischt; Brüche und Widersprüchlichkeiten gehören dabei zur theaterpädagogischen Arbeit dazu (vgl. Sting 1994: 96).

„Theatralisch orientierte Theaterpädagogik hat zweifellos dann quasi-therapeutischen Charakter, wenn sie statt klischeehafter Reproduktion fremder Stoffe und Rollen auf die autobiographisch fundierte, leibseelische Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der Basis des subjektiven Rollen- und Erfahrungsspektrum Wert legt.“ (Weintz 2008: 300)

Die ständige Verbindung zum Persönlichen ermöglicht jene Bezüge zur Alltagswirklichkeit, die auf körperlicher sowie auf affektiver Ebene einen „quasi-therapeutischen“ Charakter annehmen können und so „körperliche[...] Fixierungen und Blockaden“ (Weintz 2008: 300f., Hervorhebung im Original) und „eingefleischte[...] Kontrollmechanismen und erlernte[...] Barrieren sowie [...] vernachlässigte[...] Selbstanteile“ (Weintz 2008: 300f.) erfahrbar und auflösbar machen (vgl. Weintz 2008: 300f.).

Von den Spielenden wird, wie schon erwähnt, eine ganzheitliche Präsenz sowie Bereitschaft und ein Interesse am ‚Sich-Einlassen‘ gefordert. „Ohne die ernsthafte inhaltliche Einlassung und künstlerisch-praktische Betätigung beim Theaterspiel finden auch keine ernsthaften Selbsterfahrungen statt.“ (Sting 2000: 192) Das praktische Handeln und Erfahren am

eigenen Körper sowie die Einlassung auf Inhalte wie Ausdrucksformen wird von den Individuen gefordert, um Selbsterfahrungen anregen zu können.

„Erst durch das ‚Sich-Einlassen‘ oder anders gesagt, durch das Spielen von fremden Personen, Charakteren, Situationen und Handlungsweisen kann man andere Welten wirklich kennenlernen, weil man sie auch sinnlich (er)lebt und nicht nur durch die begrenzte, intellektuelle Fähigkeit aufnimmt.“ (Koch 1995: 130)

Lediglich anhand der kognitiven und affektiven Einbindung der Spielenden kann Bildung und Veränderung als wirkungsvolle ‚Selbstbildung‘ funktionieren (vgl. Sting 2000: 198). Dabei muss einerseits die Bereitschaft für Veränderung von den Spielenden selbst kommen und andererseits sollte der/die Spielleiter/in zu Erfahrungen einladen, wodurch, nach Hüther, neue Aktivierungsmuster und infolgedessen neues Handeln erlernt und erfahren werden können (siehe Kapitel II.2.2.; vgl. Hüther 2008: Kapitel 9, ab 00:01).

Als Fundament theaterpädagogischer Arbeit haben Gruppen und Gruppenarbeiten erheblichen Einfluss auf ihr Wirken. So ist das konstruktive Zusammenwirken von Notwendigkeit (vgl. Göhmann 2004: 123); die Gruppendynamik lässt sich als ein Teil des Materials der Theaterpädagogik ansehen, welche Wert und Stärke erheblich erhöhen beziehungsweise vermindern kann (vgl. Hoffmann/Israel 2007: 23f.). Es steht in der Aufgabe der Spielleitenden die Gruppe als solche zu fördern und abweichendes Verhalten im Theaterspiel sowie den Mut dazu zu unterstützen. Ohne die Toleranz der Gruppe könnte dies Folgen nach sich ziehen und das Gefühl von Sicherheit des/der Einzelnen in der Gruppe gefährden (vgl. Weintz 2008: 340). Unterstützend wirkt hier die von den Spielleitenden kommenden Impulse zur Trennung von Figur und Darsteller/in (vgl. Weintz 2008: 340).

IV.5.2. Grenzen und Kritik

Auf Kritikpunkten und Grenzen bezüglich der Potenziale von Theaterpädagogik zum Abbau von Rassismen und Vorurteilen wird nun hingewiesen. Sting warnt vor einer Überschätzung: „Kunst darf in ihrer Wirkung nicht überschätzt werden. Kunst löst genauso wenig wie Pädagogik gesellschaftliche oder interkulturelle Konflikte.“ (Sting 2010a: 46) Die Wirkung theaterpädagogischer Arbeit lässt sich lediglich auf individueller Ebene verzeichnen und kann, nach Weintz, „allenfalls präventiv sein“ (Weintz 2008: 302). Das Potenzial zur Bewusstwerdung aktueller „Befindlichkeiten, Probleme, und unterschwellig wirksame[r] Konflikte“ (Weintz 2008: 302) kann umgesetzt werden, wobei die Frage nach der Nachhaltigkeit ungeklärt bleibt. Trotz der Dokumentation theaterpädagogischer Projekte, in denen Kinder verschiedener Herkunft zusammenwirken und trotz vieler (rassistischer) Beleidigungen untereinander im Moment des Theaterspielens kollegial und ohne

Diskriminierungen miteinander umgehen (vgl. Sting 1994: 94f.) bleibt die berechtigte Frage nach der Nachhaltigkeit bestehen. Die langfristigen Wirkungen von Theaterpädagogik hinsichtlich des Abbaus von Rassismen und Vorurteilen sind zu Recht zu hinterfragen, wobei neurowissenschaftliche Studien Gegenargumentationen nachweisen, die die Nachhaltigkeit von Haltungs- und Einstellungsänderungen auf kognitiver sowie affektiver Ebene hervorheben. Einstellungsänderungen durch das Sammeln von Erfahrungen sind laut Vertreter/innen der Neurowissenschaften die einzig wirksame Methode. Genau dies kritisiert Weintz jedoch, da ‚Erfahrungen‘ aufgrund des Bezugs zum Persönlichen nicht präzise zu messen und zu identifizieren sind und so ohne Beweise bleiben (vgl. Weintz 2008: 303).

So wie die in theaterpädagogischer Arbeit gemachten Erfahrungen zur Förderung von Sicherheit, Stabilität und infolgedessen Rassismusabbau führen können ist auch die gegenteilige Wirkung möglich. Verunsicherung und Destabilisierung können die Auswirkungen von Theaterpädagogik (beispielsweise aufgrund von destruktiver Anleitung) sein (vgl. Weintz 2008: 159). Hentschel plädiert für eine komplexere Sichtweise der Wirkungen von theaterpädagogischer Arbeit, da ihrer Meinung nach die lineare Umwandlung von ästhetischer Erfahrung in sozial wünschenswerte Kompetenzen nicht tragbar ist (vgl. Hentschel 2010: 242). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Auffassung einer Verbindung (eines ‚Theaters-um-zu‘ und einer Verteidigung der Selbstwirksamkeit von Theaterspiel) für bildende und antirassistische Möglichkeiten in der Theaterpädagogik verfolgt.

Die Gruppe als Einheit in der Theaterpädagogik birgt einerseits hohes Potenzial für das Erfahren von sich selbst und den anderen, beinhaltet aber andererseits auch starke gruppenspezifische Tendenzen, die meist über das Theaterspiel hinauswirken und die von den Spielleitenden schwer zu beeinflussen sind. Die Entwicklung von Hierarchien beispielsweise hindert ein Aufeinandertreffen in Gleichheit und fordert unter Umständen didaktische Strukturen, die Gleichberechtigung und Fokussierung auf die Subjekte ermöglichen (vgl. Köhler 2010: 133f.). Der Wunsch nach Zustimmung (von den anderen Spielenden als auch von den Spielleitenden) kann eventuell ein offenes ‚Sich-Einlassen‘ verhindern (vgl. Köhler 2010: 140).

Auf die Grenzen von Biografiearbeit als Bedingung für theaterpädagogisches Arbeiten für Potenziale für Rassismen- und Vorurteilsabbau macht Weintz aufmerksam. Er warnt vor Selbstentblößen und Grenzüberschreitungen, die aufgrund von Einfühlung und persönlichen Bezügen entstehen können und zu Identitätsverlust und Destabilisierung führen können.

„Die inneren Techniken des Erlebens dürfen daher nur von sachkundigen, spielerfahrenen (und unter Umständen therapeutisch geschulten) Spielleitern genutzt werden, die – je nach Thema, Rollenprofil, Zielrichtung und Kontext des Projekts sowie vor allem nach Spielerdisposition und Gruppenklima – Möglichkeiten und Grenzen abzuwägen wissen.“ (Weintz 2008: 351)

Theaterpädagogik soll und darf dabei kein Therapieersatz werden und muss an vorderster Stelle das theatrale Arbeiten und die theatralen Mittel stehen sehen. Um der Gefahr des Abrutschens in therapeutisches Arbeiten entgegenzusteuern unterstreicht Weintz die Wichtigkeit von Reflexion, Fremdbeobachtung und Verfremdung als Techniken, die abgesehen von Einfühlung verwendet werden sollen. (Vgl. Weintz 2008: 349ff.)

Abschließend sei die Diskussion in den Raum gestellt, ob die Thematik der „ethnozentristische[n] Bezüge“ in theaterpädagogischer Arbeit überhaupt relevant wird, wenn die Spielenden freie, persönliche Themen einbringen können oder ob die Thematisierung vorrangig in den Wissenschaften verfolgt wird.

„Eines wäre aus empirischer Sicht in jedem Fall spannend zu reflektieren: ob sich ethnozentristische Bezüge als natürliches Vorhandensein in der Aufführung nach dem dargestellten Modell überhaupt markant zeigen, wenn in einem offenen Probenprozess Raum gegeben wird, persönlich wichtige Fragestellungen zu bearbeiten.“ (Köhler 2010: 142)

Conclusio

Die Hypothese der Potenziale zum Abbau von Rassismen und Vorurteilen in theaterpädagogischer Arbeit kann verifiziert werden, wobei Kritikpunkte und Grenzen in die Argumentation inkludiert werden müssen. Theaterpädagog/innen warnen sowohl vor Über- als auch vor Unterschätzungen (vgl. u.a. Sting 2010b: 23). Bildende und wirklichkeitskonstituierende Potenziale können Erfahrungen ermöglichen, die indirekt auf die Alltagswirklichkeiten übertragen werden können und infolgedessen positive Auswirkungen für Rassismen- und Vorurteilabbau innehaben. Unterschieden werden muss dabei jedoch zwischen bewussten, rassistischen Haltungen aus einer Überzeugung heraus und rassistischem Denken aufgrund von Unwissenheit. Für eine Veränderung (durch theaterpädagogische Arbeit) muss eine grundlegende Bereitschaft und Offenheit der Spielenden vorhanden sein.

Als veränderbare und konstruierte Haltungen haben rassistische und vorurteilsbehaftete Einstellungen die Funktionen von Identitätsbildung, Stabilisation, Aggressionsabfuhr, Schutz vor Angst, Selbstkritik und kognitivem Informationsüberschuss sowie Abgrenzung inne. Ziel müssen demnach die Abschaffung von kulturellen Identitäten als unveränderbare Einheiten sowie die Abschaffung von Vorurteilen als identitätsstiftende Merkmale sein. Gelingen kann dies durch das Aufzeigen der Konstruiertheit von ‚Fremd-‘ und ‚Eigenheit‘, durch die Akzeptanz und den Umgang mit teils widersprüchlichen Pluralitäten, der Selbst- und Identitätsstärkung, einem Erfahren von Selbstfremdheit sowie der Kommunikation und einer Erweiterung der Sichtweise. Für eine Einstellungsänderung aus sozialpsychologischer Sicht – worunter auch die Veränderung von Vorurteilen und rassistischen Haltungen fällt – eignet sich über das kognitive Verstehen hinaus das affektive und körperliche Erleben von Erfahrungen, Handlungen und/oder Verhaltensmuster.

Eine systemisch-konstruktivistische Theaterpädagogik hat wirklichkeits- und identitätskonstituierenden Wert und besitzt so die Möglichkeit anhand der Konstruktion theatraler Wirklichkeiten indirekt in die sozialen Wirklichkeiten hineinzuwirken. Erfahrungen werden – aufgrund von Techniken wie die der Einfühlung und Verfremdung – gemacht und können Rassismen- und Vorurteilsabbau fördern. Die Fokussierung auf den Körper unterstützt ganzheitliche Erfahrungen, die sowohl kognitiv als auch affektiv stattfinden und so zu Veränderungen von Einstellungen führen können. Das Erleben des eigenen Körpers und der Körper der Mitspielenden fördert ein Bewusstsein und möglicherweise eine Stärkung des Selbst und der eigenen Identität. Differenz- und Selbst- sowie Fremderfahrungen durch die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen sich selbst und der Figur sowie sich selbst und den anderen Spielenden fördern Bewusstseinsweiterungen sowie das Erkennen und

Akzeptieren gleichzeitig existenter Unterschiedlichkeiten. Heterogenitäten werden erfahren und kann im geschützten Rahmen angstfrei begegnet werden. Das Erfahren und Erkennen von Selbstfremdheit, durch ein Überrascht-Werden in der Theaterpädagogik durch eigene Gefühle, Handlungen und Potenziale, fördert die Erkenntnis und das Erfahren von ‚Eigen-‘ und ‚Fremdheit‘ als konstruiert, kontextabhängig und transformierbar. Die im Theaterspiel erfahrene Fähigkeit und Handlungsmacht Wirklichkeiten und Identitäten zu konstruieren, löst Identitätsstärkung und Erfahrungen von sich selbst als handelnde Subjekte aus.

Trotz berechtigter Kritikpunkte und Vorbehalte scheint das Thematisieren von Rassismen- und Vorurteilsabbau gerechtfertigt, wenn die Wirkungen und Potenziale von Theaterpädagogik untersucht werden.

a. Weiterführende Überlegungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird – für eine bildende Funktion von Theaterpädagogik – der Theaterbegriff klar eingegrenzt und von einer anthropologischen Öffnung abgegrenzt. Die Grenzen zwischen Theater als Kunst und Theatralität im Alltagsleben werden somit erhalten. Für weiterführende Diskussionen und Forschungen wäre es interessant Theaterpädagogik vor dem Hintergrund von ‚Performances‘ zu untersuchen, die von einem Ereignischarakter geprägt sind und Zuschauer/innen als Bestandteil des Geschehens einbeziehen. Die „Grenzen zwischen – „primärer“ – kultureller Wirklichkeit und – „sekundärem“ – kulturellen System Theater [verschwämmen]“ (Pinkert 2005: 81) und Ziel wäre in Folge Wirklichkeitskonstitution mit direkter Übertragung auf die Alltagswirklichkeiten. Für eine Theaterpädagogik, die sich in diesem Bereich ansiedeln könnte, wäre nun auf einer neuen, zusätzlichen Ebene nach den bildenden und wirklichkeitskonstituierenden Wirkungen des Theaterspiels zu fragen; unter anderem weil es keinen – in dem Sinne – geschützten und konsequenzverminderten Raum mehr gäbe. Abgesehen von Aufführungssituationen wäre auch die theaterpädagogische Arbeit im Probenprozess eine andere, da soziale und theatrale Wirklichkeiten unter Umständen nicht zwangsläufig klar getrennt voneinander beständen.

Bibliografie

- Alkemeyer, Thomas (2008): Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Uckerland: Schibri. 46-66.
- Auernheimer, Georg (2000): Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos? In: Rätzkel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument. 248-263.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1992) [1988]: Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.
- Bräunlein, Peter J. (2012): Zur Aktualität von Victor W. Turner. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer VS.
- Brecht, Bertolt (1960a): Kleines Organon für das Theater. In: Jeske, Wolfgang (1991): Bertolt Brecht. Werke. Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 237-271.
- Brecht, Bertolt (1960b): Nachträge zum »Kleinen Organon«. In: Jeske, Wolfgang (1991): Bertolt Brecht. Werke. Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 271-277.
- Brecht, Bertolt (1993): Zur Theorie des Lehrstücks. In: Hecht, Werner (u.a.) (Hg.): Bertolt Brecht. Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Band 21. Berlin/Frankfurt am Main/Weimar: Aufbau und Suhrkamp. 397.
- Czerny, Gabriele (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009) [1980]: Erklärung über „Rassen“ und rassistische Vorurteile. <http://www.unesco.de/1121.html?&L=0> [Zugriff: 29.04.2013]
- Freud, Sigmund (1989) [1975]: Studienausgabe 3. Psychologie des Unbewußten. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten - Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz.
- Günther, Michaela/Ruping, Bernd/Wiese, Hans-Joachim (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Uckerland: Schibri.
- Güttler, Peter (2003): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (2000) (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument. 7-16.
- Hall, Stuart (1994a): „Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten“. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument. 66-88.
- Hall, Stuart (1994b): „Die Frage der kulturellen Identität.“ In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument. 180-222.
- Hall, Stuart (1994c): „Wer braucht ‚Identität‘?“ In: ders.: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument. 167-187.

- Hentschel, Ulrike (2003a): „Ästhetische Bildung“. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri. 9-11.
- Hentschel, Ulrike (2003b): Theorie? Ja, aber welche und wozu? Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Ulrike Hentschel/Hans-Martin Ritter (Hg.): Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Festschrift für Hans-Wolfgang Nickel. Uckerland: Schibri. 60-75.
- Hentschel, Ulrike/Pinkert, Ute (2008): Was tue ich hier und warum? Vortrag bei der Ständigen Konferenz Spiel und Theater in Görlitz 2008. Ulrike Hentschel, Theaterpädagogik zwischen den Künsten. In: Musik und Unterricht. Das Magazin für Musikpädagogik. Heft 93. 10-12.
- Hentschel, Ulrike (2010) [1996]: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Uckerland: Schibri.
- Hillinger-Ache (1998): Reibung – Versuch der Übertragung eines physikalischen Phänomens auf die theaterpädagogische Praxis. In: Koch, Gerd/Naumann, Gabriele/Vaßen, Florian (Hg.): Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. 149-153.
- Hoffmann, Christel/Israel, Annett (Hg.) (2007) [1999]: Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. München/Weinheim: Juventa.
- Hoffmann, Klaus/Klose, Rainer (Hg.) (2008): Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Uckerland: Schibri.
- Hund, Wulf (2006): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hüther, Gerald (2007): Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Storch, Maja/Tschacher, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber. 73-97.
- Hüther, Gerald (2008): »Müssen wir umdenken, umfühlen oder etwas einfach nur ganz anders machen, damit sich unser Gehirn verändert?«. In: Hüther, Gerald/Schmidt, Gunther/Büntig, Wolf: Gehirn und Körper – Ein interdisziplinärer Diskurs. 3 Vorträge auf dem Heidelberger Symposium »Gehirn und Körper« vom März 2008.
- Hüttler, Michaela/Schwinghammer, Susanne/Wagner Monika (Hg.) (2003): Theater. Begegnung. Integration?. Frankfurt am Main: IKO. Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Schriften der Gesellschaft für TheaterEthnologie. Band 2.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (2000): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument. 177-190.
- Klepacki, Leopold/Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. München/Weinheim: Beltz Juventa.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2008): Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. Theoretische und methodische Überlegungen. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Uckerland: Schibri. 67-81.
- Klosterkötter-Prisor, Birgit (Hg.) (1994): Grenzüberschreitungen. Theater – Theaterpädagogik – Therapie. Remscheid: RAT.
- Koch, Gerd (1995): Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. Uckerland: Schibri.

- Köhler, Norma (2010): Neugier-Ich: Subjektorientierte Biografiearbeit als interkulturelles Theater. In: Sting, Wolfgang (u.a.) (Hg.): Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Münster: LIT. 129-144.
- Kotte, Andreas (2005): Theaterwissenschaft. Eine Einführung. Köln: Böhlau.
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kurzenberger, Hajo (2000): Theater in der Schule. Anregungen für eine innovative Lehrerbildung im Fach „Theater“. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München/Weinheim: Beltz Juventa. 178-189.
- Lacan, Jacques (1975): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: ders.: Schriften I. Berlin: Suhrkamp. 61-70.
- Liebau, Eckart (2008): Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet. Dimensionen theatraler Bildung. In: Jurké, Volker/Linck, Dieter/Reiss, Joachim (Hg.): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Körber-Stiftung. 19-25.
- Lin, Susanne (1999): Stereotypen, Vorurteile und Feindbilder. In: dies.: Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. Basel/Weinheim: Beltz. 29-138.
- Mayer, Jennifer/Werth, Lioba (2008): Sozialpsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Mecheril, Paul (u.a.) (2010): Migrationspädagogik. Basel/Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau. 39-58.
- Miles, Robert (1999) [1989]: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie des Begriffs. Hamburg: Argument.
- Müller-Weith, Doris/Neumann, Lilli/Stoltenhoff-Erdmann, Bettina (Hg.) (2002): Theater Therapie. Ein Handbuch. Paderborn: Junfermann.
- Pätzold, Hartmut (2013): Postmoderne. In: Online-Wörterbuch Philosophie: Das Philosophielexikon im Internet. UTB. http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main%5Bentry%5D=702&tx_gbwphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=6c3368fcfce4d558f18ea756c24304c1 [Zugriff: 24.04.2013]
- Pinkert, Ute (2005): Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Uckerland: Schibri.
- Pinkert, Ute (Hg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Uckerland: Schibri.
- Pinkert, Ute (2010): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula/Dimke, Ana/Hentschel, Ulrike (Hg.): szenenwechsel³! Vermittlung von Bildender Kunst, Musik und Theater. Uckerland: Schibri. 173-180.
- Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript.

- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau. 25-38.
- Roth, Gerhard (2008): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Said, Edward (2010) [1978]: Orientalismus. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schiller, Friedrich von (2005) [1795]: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. <http://gutenberg.spiegel.de/schiller/aesterz/aesterz.htm> [Zugriff: 20.11.2013]
- Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München: C. H. Beck.
- Scheller, Ingo (1982): Arbeit an Haltungen. Oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen. Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels. In: Scholz, Rudi/Schubert, Peter (Hg.): Körpererfahrung. die wiederentdeckung des körpers: theater, therapie und unterricht. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch. 230-251.
- Scherschel, Karin (2011): Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Mecheril, Paul/Melter, Claus (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau. 123-139.
- Schiepek, Günter (2009): Systemische Neurowissenschaften und systemische Therapie. In: Systemische Notizen. 03/09. 38-53.
- Simhandl, Peter/Reiss, Joachim (2007): Theaterpädagogik. In: Brauneck, Manfred/Schneilin, Gérard (Hg.) (2007) [1986]: Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek: rowohlts Taschenbuch. 1071-1073.
- Singer, Mona (1997): Fremd. Bestimmung. Zur kulturellen Verordnung von Identität. Tübingen: Kummerle.
- Stanislavskij, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. (Fragmente seit 1909ff.). In: Brauneck, Manfred (2009) [1982]: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Kommentare. Reinbek: rowohlts Taschenbuch. 27-34.
- Stanislavskij, Konstantin S.: Das Geheimnis des schauspielerischen Erfolges (1938). In: Brauneck, Manfred (2009) [1982]: Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Kommentare. Reinbek: rowohlts Taschenbuch. 35-45.
- Stegemann, Bernd (Hg.) (2007): Stanislavski Reader. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle. Berlin: Henschel.
- Sting, Wolfgang (1994): Interkulturelles Theater im Spektrum von Kultur- und Theaterpädagogik. In: Kurzenberger, Hajo/Matzke, Frank (1994): Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik: Dokumentation der Tagung und des Festivals an der Universität Hildesheim und in der Kulturfabrik Löseke, November 1993. Hildesheim: Medien und Theater. Band 2. 83-99.
- Sting, Wolfgang (2000): Theaterlernen ist Theaterproduzieren. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. München/Weinheim: Beltz Juventa. 190-201.
- Sting, Wolfgang (2010a): Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit. In: Henschel, Ulrike et. al. (Hg.): Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 46. Uckerland: Schibri. 41-47.

-
- Sting, Wolfgang (u.a.) (Hg.) (2010b): Irritation und Vermittlung. Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Münster: LIT.
 - Storch, Maja (2007): Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In: Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Storch, Maja/Tschacher, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber. 35-72.
 - Takeda, Arata (2012): Wir sind Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung. Münster: Waxmann.
 - Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher.
 - Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.
 - Tschacher, Wolfgang (2007): Wie Embodiment zum Thema wurde. In: Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Storch, Maja/Tschacher, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber. 11-34.
 - UNO – Generalversammlung (2013) [1965]: Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung. <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i1/0.104.de.pdf> [Zugriff: 28.04.2013]
 - Weintz, Jürgen (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Uckerland: Schibri.
 - Welsch, Wolfgang (Hg.) (1988): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH, Acta Humanoria.
 - Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
 - Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag. 147-169.

Abstracts

Deutsch

Bildungs- und Veränderungsmöglichkeiten von Theaterpädagogik werden auf ihre Potenziale hinsichtlich des Abbaus von Rassismen und Vorurteilen untersucht. Ausgehend von einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik, mit dem ihr innewohnenden wirklichkeitskonstituierenden Wert, können mithilfe von theatralen Mitteln und Ausdrucksformen Erfahrungen gemacht und theatrale Wirklichkeiten konstruiert werden, die indirekt Auswirkungen auf die Alltagswirklichkeiten der Spielenden haben. Die kognitive und affektive Einbindung ermöglicht ein Erfahrungslernen, welches (rassistische und vorurteilbehaftete) Einstellungen und Haltungen aufzeigt, reflektiert und unter Umständen verändert. Differenzerfahrungen sowie die Erfahrung von Eigen-, Fremdheit und der Konstruierbarkeit von (kulturellen) Identitäten und Wirklichkeiten werden in theaterpädagogischer Arbeit ermöglicht und fördern das Erkennen von Selbstfremdheit, die Konstruktion von ‚Fremden‘ sowie die Erfahrung seiner Selbst als handelndes und produktives Subjekt. Jene Bildungsmöglichkeiten stärken Identitäten und ermöglichen die konstruktive Auseinandersetzung mit (kulturellen) Pluralitäten: fördernde Aspekte im Rassismen- und Vorurteilsabbau.

English

The capabilities of learning and transformation in theatre education are analyzed according to their potentials of reducing racisms and prejudices. Based on systemic-constructivist theatre education – including the possibility of constructing realities – theatric instruments and forms of expression facilitate experiences and the construction of theatric realities indirectly affecting the daily realities of the players. The cognitive and affective involvement enables experience learning, which shows, reflects and under certain circumstances may change (racist and prejudiced) attitudes and mindsets. Experiences of difference, of foreignness, of the self and of constructiveness of (cultural) identities and realities are enabled in theatre education work and foster the cognition of foreignness in oneself, the constructiveness of ‘foreign’ as well as the experience of oneself as acting and productive subject. These learning capabilities strengthen identities and facilitate the constructive exposure to (cultural) pluralities: supporting aspects in the reduction of racisms and prejudices.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Mona Wahba
E-Mail: mona.wahba@gmx.net

Ausbildung:

1995 – 2000	Volksschule VBS Selma Lagerlöf-Gasse, Wien
2000 – 2008	Bundesgymnasium VBS Draschestraße, Wien
2009 – 2013	Universität Wien: BA-Studium der Internationalen Entwicklung
2010 – 2011	Universidad de Sevilla: Gaststudentin an der Facultad de Geografía e Historia
seit Okt. 2008	Universität Wien: Diplomstudium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Weitere Aktivitäten:

- Diverse Praktika und Assistenz Tätigkeiten in Theater(pädagogik)projekten mit Kindern und Jugendlichen (Junge Burg/Burgtheater (Mai-Juni 2013), schallundrauch agency (ab Jänner 2013), Theater an der Wien (Mai-Juni 2009), Gymnasium Boerhaavegasse (März-Juli 2013), Musikschulen der Stadt Wien (seit 2008))
- Sprachkenntnisse: Deutsch, Englisch, Spanisch, Arabisch

Wien, 17. Februar 2014