

Theaterpädagogik und Klassismus. Möglichkeitsräume für diverse Horizonte schaffen

von **Ursula Jenni**

Erscheinungsjahr: 2023

Peer Reviewed

Stichwörter:

Theaterpädagogik | Klassismus | Praxeologie | Performatives Rezeptionsverständnis | Teilhabegerechtigkeit | Dossier: Klassismus und Kulturelle Bildung

Abstract

Projekte Kultureller Bildung bekunden häufig das Anliegen, (junge) Personen aus einem familiären Umfeld mit wenig ökonomischem und kulturellem Kapital zur Teilhabe an Kunst und Kultur einzuladen und so Teilhabegerechtigkeit zu etablieren. Dabei bleibt die soziale Positionierung der leitenden Personen meist unbenannt und unsichtbar. Dieser Artikel untersucht die Frage, inwiefern eine klassismus-sensible Theaterpädagogik darauf angewiesen ist, einen praktischen Sinn für die soziale Positionierung aller Beteiligten zu entwickeln und zu kultivieren. Unter Bezugnahme auf die performative Wende im Verständnis von Rezeption und den Entwurf eines praxeologischen Verständnisses von Kultureller Bildung werden Strategien für eine klassismus-sensible theaterpädagogische Projektentwicklung vorgestellt. Dieser Beitrag ist Teil des Dossiers „Klassismus und Kulturelle Bildung“.

„Privilegien versperren die Möglichkeit,
andere Horizonte zu erspüren“ (Castro Varela 2015:16)

Finde die Lücke

Im Feld der Kulturellen Bildung steht das Anliegen, Menschen aus einem Umfeld mit wenig ökonomischem Kapital mit künstlerischen und kulturellen Praktiken vertraut zu machen und ihnen so Zugänge und Beteiligung zu eröffnen, hoch im Kurs. Projektförderer wie das Programm „Kultur macht stark“ (BMBF), programmatische Setzungen wie die der *Community Arts* (vgl. Higgins 2017) und auch viele professionelle

Akteur*innen in der Kulturellen Bildung nehmen dieses Anliegen für sich in Anspruch. Zu Letzteren zähle auch ich mich. Die Option, Menschen mit Formen und Formaten der Darstellenden Kunst in Kontakt zu bringen, die mit dieser noch keine oder kaum Erfahrung sammeln konnten, prägte viele Projekte meiner theaterpädagogischen Praxis. Dies nicht allein aus gesellschaftlichen oder ideellen Gründen, sondern auch auf Grund eigener Erfahrungen. Ohne Vermittelnde, Lehrpersonen, Kunstschaffende und kunstaffine Freund*innen wäre die Wahrscheinlichkeit eines Zusammentreffens zwischen mir und der Darstellenden Kunst eher klein gewesen.

Andererseits ist die Einladung zur Teilhabe keine, die mit einfacher Hand zu lenken ist. Die Kulturwissenschaftlerin und Dramaturgin Maike Gunsilius schreibt in ihrem 2016 erschienen Bericht zu „Die Schule der Mädchen“ von den Reibungspunkten, die ein solches Projekt hervorrufen kann. Die beteiligten Schülerinnen kamen aus einer Schule, deren „soziale Rahmenbedingungen“ von städtischer Seite als „schlecht“ beschrieben wurden (vgl. Gunsilius 2016:36). Die Intention des Projekts, das während der Unterrichtszeit realisiert wurde, war ein „Labor bürgerschaftlicher Praxis“ zu gründen, indem „alltägliche, urbane Praktiken der Mädchen und ihre Zukunftswünsche daraufhin untersucht [wurden], inwiefern diese Stadtteil und Zusammenleben (mit)gestalten und in diesem Sinne Bürgerschaft produzieren“ (Gunsilius 2016:34). Die Autorin beschreibt in der Folge unterschiedliche Widerstände und Reibungen, die sich im Rahmen des Projekts zeigten. „Ich als Erwachsene trat mit meinem Nichtwissen an die beteiligten Schülerinnen heran, um ihrer Praxis zunächst zu folgen und möglicherweise eigene Vorannahmen zu verlernen“ (Gunsilius 2016:35). Doch sie sah die Mädchen so sehr mit sich und den Dynamiken der Klasse beschäftigt, dass diese „meine Adressierung als Expertinnen nur ansatzweise annahmen, eigene Ideen häufig nicht weiter verfolgten, und sich auf die angebotenen performativen Strategien oft nicht einließen“ (ebd.).

Diese Reibungsflächen führten das ganze Team – also Schülerinnen und Projektleiterin – letztlich zum Schluss, dass sich Maike Gunsilius ebenfalls auf der Bühne an der abschließenden Präsentation beteiligte, da sich die Mädchen in Teilen gegen „das Sichtbarwerden, das Performen-Müssen“ (Gunsilius 2016:36) gewehrt hatten. Der Bericht zeigt eindrücklich und sehr offen, welche Risse und Lücken sich zwischen den Plänen von leitenden Akteur*innen und der Partizipation von eingeladenen Akteur*innen in der Kulturellen Bildung ergeben können. Und er wirft für eine klassismus-sensible Theaterpädagogik in der Kulturellen Bildung zentrale Fragen auf: Wer ist Sichtbarkeit gewohnt? Wer wird durch wen, wie sichtbar gemacht? Welche Zuschreibungen sind damit verbunden? Und was hat dies mit klassistisch auf- oder abgewerteten Positionen zu tun?

Klassismus

Klassismus spricht Diskriminierungen und Abwertung an, die Menschen und Menschengruppen auf Grund ihrer ökonomischen Ausstattung, ihrer Bildungsbiografie und ihrer spezifischen Form des gesellschaftlichen Vernetzt-Seins erfahren.

Damit sind in den Begriffen des Soziologen Pierre Bourdieu drei Kapitalsorten angesprochen (vgl. Barlösius 2006:198f):

- das ökonomische Kapital, alles umfassend, was „unmittelbar oder direkt in Geld konvertierbar ist“ (ebd.).

- das kulturelle Kapital, das einerseits Bildungsabschlüsse anspricht, aber auch den Besitz kultureller Güter, wie Bücher und Bilder und in der „Art des Auftretens, des Sprechens und des Verhaltens“ verkörpert wird (ebd.).
- das soziale Kapital, als institutionalisierte Formen eines gegenseitigen Kennens und Anerkennens (ebd.).

Das soziologische Verständnis geht davon aus, dass sich Individuen einer bestimmten Klasse durch ihre jeweiligen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen an bestimmten Formen der Lebensgestaltung orientieren (vgl. Reckwitz 2020). Gleichzeitig sind sie im größeren gesellschaftlichen Gefüge in einer Dynamik von Auf- und Abwertungen auf andere Klassen und deren Mitglieder bezogen. Pierre Bourdieu hat seiner empirischen Untersuchung zu den Praktiken solcher Auf- und Abwertungen im französischen Original bezeichnenderweise den Titel „La Distinction“ gegeben. Ein Begriff, der sich mit *Unterscheidung* aber auch mit *Vornehmheit* und *Auszeichnung* übersetzen lässt. Anders als der deutschsprachige Buchtitel „Die feinen Unterschiede“ macht dies deutlich, dass es hier (auch) um ein distinguierendes Handeln von Personen geht (vgl. Barlösius 2006:67).

Wie aber fühlt sich dieses Positioniert-Sein im „kulturelle[n], ökonomische[n] und politische[n]Gebilde“ (Reckwitz 2020:67) Klasse konkret an? Zunächst wird deutlich, dass insbesondere Personen, die einer Klasse mit wenig ökonomischen Ressourcen und mit *anderem* (nicht legitimiertem) kulturellem und sozialem Kapital angehören, sich zu ihren Klassenerfahrungen äußern. In der Regel ist dieses Wort-Ergreifen damit verbunden, dass die Personen einen Klassenwechsel vollzogen haben – und dadurch Auf- und Abwertungsphänomene in besonderer Weise wahrnehmen und beobachten konnten.

Aktuelle, auf solchem Erfahrungswissen basierende Publikationen wie „Scheiblettenkind“ von Eva Müller (2022) oder „Klassenreise“ von Betina Aumair und Brigitte Theißl (2021) erzählen davon, wie spezifische Formen der Entscheidungsfindung und Lebensgestaltung von Personen aus armen Familien, mit wenig zählenden Bildungsabschlüssen, von Personen aus einem privilegierten Umfeld übersehen und umgedeutet werden.

Solche Momente der Nicht-Anerkennung sind wiederholte und subtile Mikroverletzungen, die nur schwer greifbar sind und deswegen so wenig Gewicht haben, weil sie auch im Bildungsaufstieg zunächst kaum thematisierbar sind: „Über Armutserfahrungen zu sprechen, wird vielen erst möglich, wenn sie diese weit hinter sich gelassen haben“ (Aumair / Theißl 2021:179). Und auch dann noch ist es schwierig, den Erfahrungsmomenten von Scham und Sprachlosigkeit eine Resonanz zu verschaffen, denn „[i]n der Klasse, in der sie ankommen, können sie ihre Erfahrungen nicht teilen“ (Aumair / Theißl 2021:24). Doch auch Personen ihrer Herkunftsfamilien können die Erzählungen oft nicht verstehen, da sie für die Erfahrungswelt einer *Klassenreise* keine Anknüpfungspunkte haben (vgl. hooks 2020:48f). Dieser fehlende Resonanzraum für Abwertungserfahrungen scheint mir ein Spezifikum klassistischer Diskriminierungserfahrung zu sein. Bezeichnend ist auch, dass selbst, wenn das klassistische Diskriminierungshandeln laut und schrill daherkommt – wie es Kulturanthropolog*in und Antidiskriminierungstrainer*in Francis Seeck exemplarisch aus eigenen Veranstaltungen zu Klassismus beschreibt –, es keinen Aufschrei der Entrüstung gibt (vgl. Seeck 2022). Was nicht in das privilegiert gesicherte Wahrnehmungsfeld rückt, kann nicht bearbeitet und kritisiert werden. Und es findet sich nicht repräsentiert, beispielsweise in künstlerischen Artefakten und Arbeiten sowie in daran anschließenden Bildungskontexten.

Kulturelle Bildung

Um im Feld der Kulturellen Bildung als leitende Akteur*in anerkannt zu werden, ist der Abschluss an einer Hochschule oder einer Universität in der Regel alternativlos. Damit spielt auch in diesem Berufsfeld das kulturelle und soziale Kapital eine wesentliche Rolle, das nicht für alle Personen gleichermaßen selbstverständlich zu akkumulieren ist, wie der Bildungssoziologe Aladin El-Mafaalani (2022) in der Auswertung verschiedener Studien zusammenfasst: „Arbeiterkinder, Kinder aus der Unterschicht und der unteren Mittelschicht haben wesentlich schlechtere Bildungschancen als Kinder sozial privilegierter Familien, diese Regel gilt für ‚Biodeutsche‘ wie für jene mit internationaler Familiengeschichte“ (El-Mafaalani 2022:69).

Diese Chancenungleichheit verhinderte im Feld der Kulturellen Bildung für lange Zeit die Option, dass Personen in leitender und damit legitimer Position klassistisch abgewertete Lebenswege und/oder kulturelle Erfahrungen aus eigener Anschauung vertreten konnten. Denn selbst, wenn einige den Bildungsaufstieg schafften, war es kaum denkbar, diesen zu thematisieren, wie dies der Leiter des Geschäftsbereichs „Freiwilliges Engagement in der BKJ“, Jens Maedler, noch 2017 mit Blick auf den eigenen Bildungsweg darstellt: „Doch war schon damals die Fähigkeit ausgeprägt, solange unter dem Radar zu operieren, bis sich die Sicherheit einstellt, zu wissen – oder zu glauben –, um was es eigentlich geht. Wie ich derweil weiß, ein Verhaltenstraining, das ein paar Menschen aus Arbeiterfamilien verinnerlicht haben“ (Maedler 2017:50). Erfreulicherweise thematisieren neuere Publikationen diese Perspektive nun häufiger und spielen Lebenserfahrungen, Behinderungen und bildungsbiografische Umwege, die mit klassistischer Diskriminierung verbunden sind, in ein breiteres Wahrnehmungsfeld.

Kultur und Bildung - aktuelle Begriffsverwendungen

Was meint nun Kulturelle Bildung? Oftmals stehen vor der begrifflichen Klärung die Ansprüche, die mit dieser spezifischen Form der Bildung verbunden sind. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) beschreibt in der Einleitung zu ihrem Online-Dossier „Kulturelle Bildung“: „Kulturelle Bildung schafft neue Lernkulturen und beeinflusst nachhaltig unser Leben innerhalb und außerhalb der Schulen“ (bpb 2023). Es gehe darum, „alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und zur kreativen Tätigkeit zu ermuntern“; und weiter: „[d]ie Ansätze der kulturellen Bildung bieten eine Plattform, um gesellschaftspolitische Inhalte und demokratische Praxis mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu erarbeiten und dank der kreativen Bearbeitungsform sinnlich begreifbar zu machen“ (ebd.).

Auffällig an dieser Darstellung ist, dass als Akteur*innen im Wesentlichen die eingeladenen Personen angesprochen sind. Also diejenigen, die durch Kulturelle Bildung zum Beispiel für ihre „Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.) Impulse beziehen können. Kurator*innen von Programmen, Konzept-Entwickler*innen und leitende Akteur*innen von Projekten der Kulturellen Bildung bleiben unbenannt und unsichtbar. Im Programm von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ (BMBF) werden die eingeladenen Personen auch in ihrer sozialen Positionierung aufgerufen: „Fast jedes dritte Kind bzw. jeder dritte Jugendliche in Deutschland wächst noch immer in einer schwierigen sozialen Situation auf. Geringe Bildung, niedriges Einkommen oder Erwerbslosigkeit der Eltern können den Zugang zu außerschulischen Aktivitäten hemmen und die Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsweg einschränken“ (BMBF 2021:4). Das Programm trägt dieser Positionierung der zur Kulturellen Bildung Eingeladenen Rechnung, indem es davon ausgeht, dass Bildung „von vielen gesellschaftlichen Gruppen getragen [wird]“ (ebd.) und daher über

Bündnisse mit lokalen Institutionen wie Vereinen oder Kunstinstitutionen gestaltet werden sollte. Auch hier bleiben jedoch die leitenden Personen in ihrer sozialen Positionierung unerwähnt. Es gibt also bestimmte Personengruppen, die in besonderer Weise Gelegenheiten zur Kulturellen Bildung erhalten soll(t)en. Diese sind in der Regel benannt, während andere Personen, die diese Gelegenheiten in besonderer Weise entwickeln, unbenannt bleiben. Aus klassismuskritischer Perspektive fällt zudem auf, dass die Bildungsprozesse – implizit – nur in eine Richtung orientiert sind, nämlich als Gelegenheit für Personen mit wenig kulturellem und ökonomischem Kapital.

Der Germanist und Historiker Karl Ermert umreißt im bereits angesprochenen Online-Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung einen weiten und einen engeren Kulturbegriff. Ersterer umfasse dabei „die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.)“ (Ermert 2009). Der engere Kulturbegriff, um den es nach Ermert in der Kulturellen Bildung im Wesentlichen geht, fokussiere „die Künste und ihre Hervorbringungen“ sowie „die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen“ (ebd.).

Den Bildungsbegriff skizziert Ermert „im Ergebnis [als einen] Zustand, in dem der Mensch selbstverantwortlich fähig ist, sein Leben erfolgreich zu gestalten. [...] Das betrifft die personale (Innen-)Perspektive ebenso wie die gesellschaftliche (Außen-)Perspektive. Dazu gehören Sachwissen, praktische Handlungskompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit der Selbstreflexion, also Orientierungswissen“ (Ermert 2009).

In den hier fragmentarisch wiedergegeben begrifflichen Konzepten spiegeln sich gängige Vorstellungen des Begriffspaars Kultur und Bildung. Für die Erfahrungen von Klassismus sind sie insofern wenig anschlussfähig, als die soziale Positionierung *aller* an einem Kulturellen Bildungsprojekt Beteiligten – also auch diejenige der leitenden Akteur*innen – unbenannt bleibt. Privilegierte Positionierungen bleiben so unsichtbar und Auf- und Abwertungsdynamiken zwischen den Klassen fallen aus dem Wahrnehmungsfeld.

Praxeologisches Verständnis von Kultur und Bildung

Nach meiner Einschätzung hat ein praxeologisches Verständnis von Kultur und Bildung ein höheres Potenzial diverse Klassenperspektiven in ihrem Spannungsverhältnis abzubilden. Für das Verständnis von Kultur beschreibt Reckwitz diesen Zugang wie folgt: „Aus der praxistheoretischen Sicht sind nicht Weltbilder oder Regeln der Bedeutungsproduktion die kleinste Einheit der Kulturanalyse, sondern die Praktik, im Plural die Praktiken. Kultur ist ein Ensemble von ‚Kulturtechniken‘: der Praktik des Gehens und des Schreibens, der Praktiken der Aktenorganisation und der Bilanzbuchhaltung, des Tanzens, Versprechens, Streitens oder des Abhaltens von Parlamentssitzungen. Eine Praktik stellt sich als eine typisierte Form des Sich-Verhaltens dar [...]“ (Reckwitz 2016:34f). Als kulturelle Dimension einer Klasse zeigen sich diese in je spezifischer Weise. Praktiken als „‚kleinste Einheit‘ des Sozialen“ (Reckwitz 2003:290) fokussieren das Zusammenspiel von Artefakten, Dingen und Körpern. Damit ist ein Charakteristikum des praxeologischen Verständnisses angesprochen, ihre „materielle Verankerung“ (Reckwitz 2016:35). Ein zweites ist die „Ermöglichung und Regulierung durch implizite Wissensordnungen“ (ebd.).

Die Sportsoziologen Thomas Alkemeyer und Nikolaus Buschmann übertragen diesen Ansatz auf den Begriff des *Lernens*. Sie verzichten dabei auf eine begriffliche Unterscheidung von Lernen und Bildung und sehen Lernen im praxeologischen Verständnis als „einen Prozess der Selbst-Bildung, die sich in der Teilnahme an Praktiken vollzieht“ (Alkemeyer / Buschmann 2017:273), konkreter „als sukzessive praktische Aneignung

eines Repertoires disparater Dispositionen oder Gewohnheiten [...], die Bewegungen, Körpertechniken und Geschicklichkeiten ebenso umfassen wie Einstellungen, Neigungen, Bereitschaften, Vorlieben und Wünsche“ (Alkemeyer / Buschmann 2017:286f). Diese Aneignung geschieht in einer *community of practice* – also einer Gemeinschaft von an einer Praktik (kompetent) Teilnehmenden. Diese „sozialisieren sich durch ihre Adressierungen und Re-Adressierungen gegenseitig in die jeweilige Praktik hinein“ (Alkemeyer / Buschmann 2017:290).

Das hier kurz skizzierte praxeologische Verständnis soll mit einem alltagspraktischen Beispiel von Alkemeyer und Buschmann veranschaulicht werden: Die Praxis des Essens üben und wiederholen (schon sehr junge) Personen in sehr unterschiedlicher Weise und entwickeln sie zu einer Kulturtechnik, die zunächst in ihrem elterlichen, später ihrem sozialen Umfeld anerkannt ist. In diesem *Essen-Lernen* sind einerseits konkrete Handlungen eingebunden, wie das Halten beispielsweise eines Löffels oder das Zum-Mund-Führen, ohne dass Essen runterfällt. Damit verbunden sind von Beginn an wohlwollende oder ablehnende Zeichen und Unterstützungs-Handlungen von weiteren am Essen teilnehmenden Personen. Diese leiten zu einer in der jeweiligen Community anerkannten Praktik des Essens, die wiederum eng mit vorhandenen Ressourcen (Geld für Nahrungsmittel, Zeit für die Nahrungsaufnahme, Einladung von Gästen) verbunden ist. Im so entwickelten Stil, „realisieren und konstituieren sich [...] die ‚feinen Unterschiede‘ zwischen den sozialen Milieus. Sie geben einem kulturspezifischen Imaginären (des Richtigen, Wahren, Guten) in Performanz Gestalt und Physis“ (Alkemeyer / Buschmann 2017:288).

Soll in Projekten der Kulturellen Bildung der Teilhabeanspruch realisiert werden, müssen durch Klassenerfahrung divers entwickelte Habitualisierungen und Praktiken beachtet werden. Aus praxeologischer Sicht ist von Bedeutung, welches kulturspezifische Imaginäre Teilnehmende in eine Praxis einbringen und damit, wie sie sozial positioniert sind. Das einseitige und mitunter zuschreibende Sichtbarmachen müsste für eine klassismus-sensible Kulturelle Bildung zu Gunsten eines allseitigen Sichtbarmachen diverser Klassen-Positionen aufgegeben werden. Hierfür gibt es nach meinem Kenntnisstand noch kaum methodische Überlegungen.

Klassismus-sensible Theaterpädagogik in der Kulturellen Bildung

Kulturelle Bildungsprojekte der Theaterpädagogik spielen sich in der Regel im Handlungsfeld des theatral-performativen Gestaltens ab. Ein zweites theaterpädagogisches Handlungsfeld, dasjenige der Rezeption und Rezeptionsbegleitung, ist hier meist von geringerer Bedeutung. In der Folge soll dennoch auf dieses Handlungsfeld eingegangen werden, da hier interessante Reflexionsimpulse gesetzt wurden, die für die Frage nach einer klassismus-sensiblen Theaterpädagogik produktiv sind.

Performative Wende im Rezeptionsverständnis

Ute Pinkert, Professorin für Theaterpädagogik, unterscheidet im Vermittlungsgefüge zwischen Zuschauenden und dem auf der Bühne Dargestellten modellhaft ein semiotisches und ein performatives Verständnis. „Eine semiotisch ausgerichtete Theatervermittlung konzentriert sich auf die Theaterinszenierung und begreift diese wissenstheoretisch als einen Text, der aus verschiedenen Zeichen besteht und von Zuschauern verstehend nachvollzogen werden soll“ (Pinkert 2013:48). Dies bedeutet, Zuschauende brauchen ein bestimmtes Wissen bezüglich der Interpretationsmöglichkeiten der komplexen theatralen Zeichensprache. Sie müssen für die Theateraufführung alphabetisiert sein, damit sie die Zeichen der Inszenierung lesen und verstehen können. „Eine semiotisch ausgerichtete Herangehensweise geht von

der Priorität des künstlerischen Werks aus und zielt darauf ab, die Zuschauerinnen und Zuschauer darin zu unterstützen, eine dem Werk adäquate Rezeption zu entwickeln“ (Pinkert 2013:49). Es liegt auf der Hand, dass diejenigen, deren kulturelles Kapital keinen umfangreichen Erfahrungsschatz mit Aufführungen der Darstellenden Kunst gewährleisten kann, zum Kreis derjenigen gehört, die in den Genuss einer solchen alphabetisierenden Vermittlung kommen sollten.

Im performativen Verständnis sind die Zuschauenden weniger als Lesende konzipiert, sondern als unverzichtbarer Part des Kunstereignisses *Aufführung*. Pinkert bezieht sich hier auf den Theaterwissenschaftler Jens Roselt, der dieses phänomenologisch fundierte Verständnis konzipiert hat: „Es mag zwar falsche Interpretationen geben, aber keine falschen Erfahrungen. Man kann nach einem Besuch einer Aufführung zwar feststellen, man habe nichts verstanden, aber man kann nicht behaupten, man habe nichts gesehen, gehört oder erfahren. Selbst Zuschauer, die hartnäckig beteuern, eine Aufführung nicht gemocht oder nicht ‚richtig‘ gesehen zu haben, sind ad hoc in der Lage, Augenblicke zu erinnern, die ihnen auffielen, ohne einen Sinn ergeben zu haben oder schlichtweg fremd waren. Sich dieser Fremdheit nicht zu verschließen, ohne sie durch Erklärungen und Urteile zu befriedigen, kann Zuschauer auszeichnen“ (Roselt 2011:28). Eine performativ orientierte Vermittlung wird „einen Möglichkeitsraum für diese Erfahrung schaffen“ (Pinkert 2013:50), so dass Zuschauende in der Lage sind „Schwellensituationen als solche zu ertragen, auszuhalten und so den fragilen Unterschied zwischen Beherrschung des Fremden und Infragestellung des Eigenen zu genießen“ (Roselt 2008:194 zitiert nach Pinkert 2013:50).

Nun unterscheiden beide Konzepte zur Praktik des Rezipierens zunächst nicht zwischen sozial divers positionierten Zuschauenden. Dennoch ist es naheliegend, dass ein semiotisches Vermittlungsverständnis Personen, die mit unterschiedlichem kulturellem Kapital ausgestattet sind, unterschiedlich anspricht. Manche scheinen in diesem Verständnis mehr Unterstützung zu brauchen, andere nicht.

Im performativen Vermittlungsverständnis ist die Frage, wer die aufführungsbegleitenden Möglichkeitsräume zur Reflexion von Irritations- und Schwellen-Erfahrung als hilfreich erlebt nicht so einfach mit einem Blick auf das kulturelle Kapital zu beantworten. Man kann zwar davon ausgehen, dass das Wissen aus Bildungsabschlüssen und die Erfahrung mit künstlerischen Artefakten einen Vorteil beispielsweise darin verschafft, wie sich eine Person Gefühlen der Befremdung stellt. Gleichzeitig können auch viele junge Erst-Theater-Gänger*innen die von Roselt angesprochene Auszeichnung für sich in Anspruch nehmen: Gerade wenn die in der Aufführung repräsentierten Welten und realisierten Praktiken wenig mit den eigenen alltagsweltlichen Erfahrungen zu tun haben, erbringen diese jungen Zuschauenden fortwährend die Leistung, Fremdheit auszuhalten, da eigene Urteile und Erklärungsansätze in der Aufführung nicht greifen.

Auch wenn die performative Wende im Rezeptions- und Vermittlungsverständnis der Theaterpädagogik nicht in erster Linie unterschiedliche Klassenerfahrungen anspricht, kann doch festgehalten werden, dass sie unterschiedliche Rezeptionserfahrungen ausdrücklich anerkennt. Damit ergibt sich das Potenzial, dass im Möglichkeitsraum der performativen Vermittlung unterschiedliche Klassenerfahrungen zum Ausdruck kommen und sich sozial unterschiedlich positionierte Akteur*innen in ihrer Rezeption gegenseitig wahrnehmen können. Hier zeigen sich für eine klassismus-sensible theaterpädagogische Praxis relevante Parameter: Einerseits die Notwendigkeit gegenseitiger Anerkennung diverser Erfahrungen und Praktiken (beispielsweise in der Rezeption von Artefakten oder in der Bezugnahme auf die eigene soziale Positionierung) durch alle Beteiligten; andererseits darin, dass eine solche Praxis der Anerkennung einen Möglichkeitsraum braucht, der auf die konkrete Situation, die konkreten Beteiligten und konkrete

Erfahrungen mit der Darstellenden Kunst zugeschnitten sein muss. In der theaterpädagogischen Praxis kann dabei selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass dieser Möglichkeitsraum (auch) mit performativen und theatralen Formaten gestaltet wird und damit diversen kulturellen Ausdrucksformen Raum verschaffen kann.

Es muss also das Mögliche gesucht und versucht werden. Dies beginnt nach meiner Auffassung bereits bei der Konzeption: Um Erfahrungen entlang der Differenzlinie *Klasse* in eine gemeinsame theaterpädagogische Praxis einfließen zu lassen, muss von Seiten der Konzipierenden gegenseitige An-Erkennung und gegenseitiges Irritiert-Werden mitgedacht werden. Sie sind gefordert, ihre privilegierte Unsichtbarkeit zu verlassen und Deutungshoheit an alle Beteiligten abzugeben. Dabei können Pfade der so genannten Best-Practice nur bedingt helfen, denn jede Projekt-Situation braucht ihre eigene *possible practice* (vgl. Jenni 2015).

Parameter eines klassismus-sensiblen Projekts

Die von mir hier vorgeschlagenen Parameter basieren auf einem eigenen Versuch mit einem Möglichkeitsraum für diverse Klassenerfahrungen. Dieser fand im Rahmen der „Ständigen Konferenz Spiel und Theater an Hochschulen“ im Jahr 2018 statt, die unter dem Titel „Love differences?!“ danach fragte, „wie (soziale) Differenz einerseits zum Bildungsanlass werden kann, aber auch inwiefern Prozesse der Differenzierung Bildungsprozesse (und damit eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe) verhindern und Ausschlüsse (re)produzieren können“ (Meyer/ Schüler 2018:o.S.). Ich lud hier zu einem *statt-Spaziergang* ein (vgl. Jenni 2022): einem Spaziergang durch die Stadt, der sich nicht (nur) der Kulturgeschichte des städtischen Raums zuwandte, sondern die Teilnehmenden gleichzeitig zum Austausch über die persönliche Resonanz auf diesen Stadtraum einlud. Hierfür waren diese in Paaren unterwegs und orientierten sich an einem Fragenkatalog, der durch spezifische Gebäude und städtische Situationen inspiriert war und sich gleichzeitig auf Dimensionen klassistischer Differenz bezog. „Was waren für dich Geschenke fürs Leben?“ oder „Wann lösen Menschen aus anderen sozial-ökonomischen Zusammenhängen Widerstand in dir aus?“ waren solche mit Blick auf den Stadtraum aufgeworfene Fragen.

Die zentrale Rahmung für den Dialog des *statt-Spaziergang* war der folgende Gedanke: Lassen Sie sich auf Irritationen ein und seien Sie Gast in der Erzählung einer anderen Person. Diese spezifische Gesprächs-Haltung wird von den Hochschullehrenden und Trainerinnen Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach für eine Praxis von „Social Justice und Diversity“ vorgestellt: „Das Gegenüber wird nicht als Spiegelung der eigenen Erfahrungen [...] benutzt“, denn ein Gespräch im Sinne der Autorinnen „verlangt die Fähigkeiten angebliche Selbstverständlichkeiten des eigenen Lebens in Frage zu stellen“ und die Idee der „Monologe, durch die Andere von der ‚richtigen‘ Haltung überzeugt werden sollen“ (Czollek / Perko / Weinbach 2012:50f) zu suspendieren.

Um sich auf Diversität einzulassen, um die Dynamiken von „Macht- und Nicht-Macht-Haben“ (Czollek / Perko/ Weinbach 2012:39) temporär aufzuheben, müssen theaterpädagogische Projekte in der kulturellen Bildung Möglichkeitsräume schaffen, in denen sich aus der Klassen-Herkunft habitualisierte Praktiken irritieren lassen.

Die zentrale Frage für planende Personen wäre dann: Wie kann ich, als (privilegierte) Leitende eines theaterpädagogischen Projekts wirklich Gast in den Erfahrungen und Erzählungen der eingeladenen Teilnehmenden werden? Wie erkenne und verlasse ich meinen unsichtbaren und nicht-benannten

privilegierten Raum im Austausch mit den Teilnehmenden? Welche kulturellen Praktiken teilen wir gemeinsam, welche nicht? Welche wollen Teilnehmende möglicherweise (voneinander) kennen lernen? Unter Berücksichtigung der in einem Projekt so zutage tretenden Klassenerfahrungen wird dies eine Such-Bewegung, die für jede spezifische Projektkonstellation (zum Beispiel abhängig vom Alter der Eingeladenen oder vom institutionellen Kontext) eine spezifische Rahmung braucht.

Auf der Erfahrungsgrundlage des *statt-Spaziergangs* habe ich Strategien zusammengetragen, die eine Orientierung für praktische Versuche mit einer klassismus-sensiblen Theaterpädagogik eröffnen können. Sie richten sich an leitende Personen, als diejenigen, die ein Projekt initiieren, und werden durch Vorschläge an die ganze Projektgruppe erweitert.

- Sprich eine Einladung aus und setze einen Rahmen, der dir und allen Teilnehmenden erlaubt, klassistisch privilegierte und benachteiligte Positionen, Perspektiven und Praktiken zu erkennen und zu veröffentlichen.
- Vermittle Zugang zu Handwerk und Praktiken der Darstellenden Kunst, die für euer Projekt wichtig sind.
- Arbeite mit Praktiken und Symbolen, die allen zugänglich sind und die für alle Sinn machen. Stellt euch als Gruppe eigen-sinnige Praktiken und Symbole gegenseitig vor.
- Nehmt als Gruppe künstlerische Strategien, Formsprachen, Arbeitsformen und Artefakte in den Blick. Probiert damit und teilt eure Erfahrungen.
- Findet Notierungssysteme, um gegenseitiges Veröffentlichen in den Proben festzuhalten: Audios, Videos, Wort- und Bild-Zusammenfassungen, Reenactments von Erfahrungen etc.
- Findet Zeit und Rahmen für eine weitere Veröffentlichung eurer Arbeit und entscheidet gemeinsam über den Kreis eures Publikums.

Ich will ergänzen: Mir ist bewusst, dass ein konkretes Projekt diese Offenheit möglicherweise nicht in vollem Umfang zulässt. Dann werden leitende Personen darüber entscheiden, welche Öffnung möglich ist. Sie werden es im Wissen darum tun, dass sie dies aus einer möglicherweise privilegierten sozialen Position und sicher privilegierten Position im Projekt heraus entscheiden. Sie werden die eigenen Privilegien nutzen, um entspanntere Rahmenbedingungen für Projekte zu fordern und zu entwickeln – solche, die soziales Positioniert-Sein nicht übergehen oder ausstellen, sondern diesen diversen Klassen-Positionen und Perspektiven einen Raum der Achtsamkeit zugestehen. Letztlich wird es darum gehen, aus dieser privilegierten Position die Komfortzone zu verlassen und das eigene Selbst-, Welt- und Kunstverständnis durch kulturelle Bildung verschieben zu lassen.

Verwendete Literatur

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren (271-297). Wiesbaden: Springer.

Aumair, Bettina/Theißl, Brigitte (2021): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH.

Barlösius Eva (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Campus.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Das will „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure (4-5). Online unter: https://www.foerderinfo.bund.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/30924_Kultur_macht_stark_Buendnisse_fuer_Bildung.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff am 28.02.23).

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2023): Einleitungstext. In: Dies.: Dossier Lernen / Kulturelle Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 15.04.2023).

Castro Varela, María do Mar (2015): Strategisches Lernen. In: LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis (16-23). Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

El-Mafaalani, Aladin (2022): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Erment, Karl (2009): Was ist Kulturelle Bildung? In: bpb, Dossier Lernen/Kulturelle Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 28.02.23).

Gunsilius, Maike (2016): „Hier oben stehen nicht wir, hier oben stehst Du!“ Für eine Dramaturgie des (Aus)handelns. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 69: 34-36.

Higgins, Lee (2017): Community Music verstehen – Theorie und Praxis. In: Hill, Burkhard/de Banffy-Hall, Alicia (Hrsg.): Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive (45-61). Münster, New York: Waxmann.

hooks, bell (2020): Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind. Münster: Unrast.

Jenni, Ursula (2022): statt-Spaziergang. Gedanken zu klassismus-sensiblen Formaten in der Theaterpädagogik. In: Falk, Friederike/Schüler, Eliana/Zinsmeier, Isabelle (Hrsg.): Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven (249-264). Bielefeld: transcript.

Jenni, Ursula (2015): Possible! In: Jenni, Ursula/Pankus, Janka (Hrsg.): Blick zurück – Fallstudien. Praxis der Kulturellen Bildung (8-11). Berlin: Maxim Gorki Theater. Online unter: https://issuu.com/maximgorkitheater/docs/blick_zurueck_fallstudien (letzter Zugriff am 28.02.23).

Kemper, Andreas /Weinbach, Heike (2022): Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast.

Maedler, Jens (2017): Die Teilhabe – Lücke. In: Schütze, Anja/Maedler, Jens (Hrsg.): weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion (49-57). München: kopaed.

Meyer, Tania/Schüler, Eliana (2018): Love Differences?! Fragen an die Theaterpädagogik. Online unter: <https://love-difference.jimdofree.com> (letzter Zugriff am 23.03.23).

Müller Eva (2022): Scheiblettenkind. Berlin: Suhrkamp.

Pinkert, Ute (2013): Welches Wissen vermittelt Theatervermittlung? Theaterpädagogik am Theater unter wissenstheoretischer Perspektive. In: Stiftung Genshagen (Hrsg.): Plattform Theater – Darstellende Künste im Umbruch. Beiträge zur Kulturellen Bildung. Genshagener Noten N° 3 (46-50). Online unter: <https://www.stiftung-genshagen.de/publikationen/genshagener-noten/genshagener-noten-3/2013/> (letzter Zugriff am 28.02.23).

Reckwitz, Andreas (2020): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2016). Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 4, Jg. 32, 282-301.

Roselt, Jens (2011): Das Drama der Wahrnehmung. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 59, 27-30.

Seeck, Francis (2022): „Sollen wir dann etwa Helene Fischer spielen?“ Klassismus im Kulturbetrieb. In: Diversity Arts Culture (Hrsg.): Kunst kommt von Können?! Klassismus im Kulturbetrieb: Online unter: <https://diversity-arts-culture.berlin/magazin/sollen-wir-dann-etwa-helene-fischer-spielen> (letzter Zugriff am 28.02.23).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ursula Jenni (2023): Theaterpädagogik und Klassismus. Möglichkeitsräume für diverse Horizonte schaffen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/theaterpaedagogik-klassismus-moeglichkeitsraeume-diverse-horizonte-schaffen>

(letzter Zugriff am 18.09.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>