

Hungrig am Kulturbuffet -

Barrieren durch Klassenunterschiede in der theaterpädagogischen Arbeit

Susanne Jachalke

Kurzfassung

Original erschienen in „Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven“

(Hg.: Friederike Falk/ Eliana Schüler/ Isabelle Zinsmaier); 2022, transcript Verlag

Wenn ich ins Theater gehe, und das tue ich als Theaterpädagogin oft, komme ich mir bis heute wie ein Fremdkörper vor. Zwischen all diesen Bildungsbürger*innen, von denen ich keine bin, spüre ich die geerbte Angst, negativ aufzufallen. Und das, obwohl ich inzwischen ziemlich genau weiß, wie ich mich zu kleiden habe, wie ich stehen und blicken muss und dass ich meine Jacke auf jeden Fall an der Garderobe abgeben sollte. Es bleibt das Gefühl, sich unrechtmäßig in diese Gesellschaft eingeschlichen zu haben.

Gott sei Dank muss man im Theater in der Regel nichts essen.

Gemeinsam zu essen, ist für mich seit dem frühen Kindesalter die größte »Habitusherausforderung«. Meistens vergeht mir sofort der Appetit, wenn ich mit Menschen aus einer höheren Schicht esse. Ich habe keinen Hunger mehr, ich habe Stress. Die ersten Minuten verbringe ich damit, genau zu beobachten, welche Regeln gelten: Wie hält man das Besteck? Wie voll darf der Teller sein? Darf man während der gemeinsamen Mahlzeit reden (wenn ja, worüber)? Isst man die Brotscheibe mit Messer und Gabel? Werde ich wegen meines Zögerns gefragt, ob es mir etwa nicht schmecke, betone ich schnell, eigentlich nicht hungrig zu sein. Wie oft bin ich schon als Kind mit knurrendem Magen von gedeckten Tischen wieder aufgestanden.

Wie viele Menschen sitzen vor einem reich gedeckten Kulturbuffet, und bleiben doch hungrig?

Wenn wir es als unseren theaterpädagogischen Auftrag sehen, jene Menschen »sattzukriegen«, müssen wir unter Umständen vielleicht genau das tun.

Erfüllte Grundbedürfnisse als Voraussetzung der Teilhabe?

In meiner ersten Ausbildung und Arbeit als Erzieherin hatte ich unter anderem Einblicke in sozialpädagogische Bereiche, in denen für und mit Menschen in prekären Lebenssituationen gearbeitet wird. Besonders in der Jugend- und Familienarbeit im Freizeitbereich begegnete mir folgende Devise häufig: *Wenn du willst, dass sie zu deinem Angebot kommen, muss es etwas zu Essen geben.* Was auf mich damals makaber und wie eine listige Mausefalle wirkte, ist in Wirklichkeit die Erkenntnis, dass, solange die Existenz- und Grundbedürfnisse nicht hinreichend gedeckt sind, alles darüber hinaus nahezu unmöglich ist. Denn Menschen, die nicht wissen, wie sie diese Woche satt werden (die Miete zahlen sollen, sich die dringend benötigte Winterjacke leisten können ...), haben oft keine Zeit und Energie, sich mit so wenig lebenspraktischen Dingen wie Kunst zu beschäftigen. Sicherlich ist das Selbstverständnis vieler Theaterpädagog*innen kein sozialpädagogisches – trotz unlegbarer Überschneidungen liegt unsere Zielsetzung in der vermittelnden Theaterarbeit häufig nicht darin, die direkten Lebensumstände unserer Klientel zu festigen oder zu verbessern. Passiert dies doch, dann oft als zwar willkommenes, nicht aber bewusst herbeigeführtes »Nebenprodukt«.

Fragen wir uns aber, warum wir mit unseren Projekten gewisse Menschen nicht erreichen, ist das nicht nur eine Angelegenheit mangelnder Repräsentation, sondern ebenso eine Konsequenz davon, welche Bedürfnisse wir mit unserer Theaterpädagogik (nicht) abdecken.

Auch, wenn wir das ungern hören: Kunst zu erleben und sich kreativ auszudrücken, als Grundbedürfnis zu definieren, entspricht schlichtweg nicht der Lebensrealität vieler Menschen.

Anders gefragt: Ist uns in unserer Arbeit bewusst, welche Ressourcen wir bei Teilnehmenden voraussetzen bzw. dass Menschen, die diese Ressourcen nicht haben, fast automatisch vom Projekt ausgeschlossen sind?

Klassenspezifische Barrieren erkennen und verstehen

Internalisierter Klassismus und das Aufwachsen in prekären Verhältnissen führen zu real existierenden Barrieren, die (an-)erkannt werden müssen, um sie gezielt abbauen zu können. Dazu zählt auf dem Weg zu einer klassismuskritischen Theaterpädagogik wie bei anderen Diskriminierungsformen auch unbedingt das Akzeptieren eigener Privilegien. Einige Beispiele solch scheinbarer Selbstverständlichkeiten, die sich häufig unhinterfragt auf unsere theaterpädagogische Arbeit auswirken, möchte ich hier kurz benennen:

Es ist nicht *normal*, langfristig planen zu können.

Es ist nicht *normal*, sich frei ausprobieren zu können, sich erlauben zu können, verschwenderisch mit Energie, Zeit und Material umzugehen.

Es ist nicht *normal*, dass Selbstdisziplin und Entscheidungsfreude schon als Kind trainiert werden, denn dafür braucht es überhaupt erst einmal eine Bandbreite an Alternativen.

Es ist nicht *normal*, nicht darauf angewiesen zu sein, pragmatisch zu denken und sich so auf abstrakte Prozesse und Ergebnisse einlassen zu können.

Es ist nicht *normal*, für Beschäftigungen und Themen, die keine unmittelbare lebenspraktische Anwendung haben, Anerkennung und Unterstützung zu erfahren.

Es ist nicht *normal*, Abitur oder höhere Bildungsabschlüsse zu besitzen.

Es ist nicht *normal*, eine Kulturveranstaltung zu besuchen, ohne das stetige Gefühl zu haben, fehl am Platz zu sein.

(Vgl. El-Mafaalani 2014: 19ff.)

Dabei geht es aber eben nicht um ein Absprechen von Kompetenzen oder um eine Pauschalisierung der Menschen aus »Arbeiterfamilien«, sondern um das, was der Soziologe Pierre Bourdieu als »Kapital« bezeichnete. Unter jenem Begriff werden alle Ressourcen zusammengefasst, über die ein Mensch verfügen kann. Zum besseren Verständnis, welche Ressourcen dies sein können, unterscheidet Bourdieu vier Kapitalsorten:

das *ökonomische Kapital* (jegliche Form materiellen Besitzes als solcher),

das *kulturelle Kapital* (a) körpergebunden: alle kulturellen Fähigkeiten und verinnerlichtes Wissen; b) objektiviert: Bücher, Kunstwerke und andere kulturelle Güter; c) institutionell: Schulabschlüsse und Ähnliches),

das *soziale Kapital* (Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe basieren, zum Beispiel Beziehungsnetzwerke, Parteizugehörigkeit)

und übergeordnet das *symbolische Kapital* (Prestigeobjekte, Bildungstitel, Anerkennungsakte...).

Wie schon der Blick auf diese Auflistung vermuten lässt, sind die Kapitalsorten nicht immer streng voneinander trennbar (ein Buch kann sowohl kulturelles als auch ökonomisches Kapital sein, eine Theatergruppe sowohl soziales als auch kulturelles usw.). Mehr noch lassen sich auch einzelne Ressourcen ineinander transferieren – mein ökonomisches Kapital kann ich mit dem Kauf einer Theaterkarte leicht in kulturelles verwandeln. Treffe ich dann am Vorstellungsabend im Foyer eine Kollegin und komme mit ihr ins Gespräch über eine mögliche Kooperation, wird daraus soziales Kapital. Ist die gemeinsame Arbeit erfolgreich, schöpfe ich aus dem sozialen Kontakt unter anderem wieder ökonomisches Kapital.

Was beim ökonomischen Kapital recht offensichtlich ist, gilt auch für das soziale, kulturelle und symbolische Kapital: Die Ressourcen, die ein Mensch zur Verfügung hat, sind sehr unterschiedlich und von komplexen Faktoren abhängig. Sie entscheiden darüber, welche Möglichkeiten ein Mensch besitzt (und welche eben nicht), und zwar in aller Regel abhängig von der jeweiligen Situation, in der bestimmtes Kapital mehr von Nutzen ist als anderes.

Hier kommt auch der in der Theaterarbeit gut bekannte Status ins Spiel: Je mehr meine eigenen Ressourcen den geforderten Ansprüchen entsprechen, desto höher ist mein Status.

Das Kapital ist also zwei Blickwinkeln zu betrachten: seine Strukturen sind der Sockel einer sozialen Ordnung; gleichzeitig wirken diese Strukturen auf die einzelnen Individuen in jener Ordnung ein.

In einer reziproken Beziehung zum Kapital steht der Habitusbegriff – wie ich die Welt wahrnehme und welchen Platz ich in ihr einnehme, hängt demnach stark von einem System aus bewusstem und unbewusstem Wissen, Symbolen (auch Sprache) und Alltagsroutinen ab, das seine Funktionalität aus der eigenen sozialen Heimat bezieht und diese gleichzeitig definiert. Welche Moralvorstellungen, Ästhetiken, Bildungswege oder Körperlichkeiten ich als *normal* empfinde und selbst reproduziere, hängt davon ab, welche mir in meiner sozialen Heimat für meinen Alltag nützlich sind. Menschen mit vergleichbaren Kapitalanlagen teilen daher nicht nur vergleichbare Chancen und Erschwernisse, sondern daraus folgend auch Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, sie zeigen gemeinsame Vorlieben, Werte, Herangehensweisen (= Milieuspezifik). Die von außen wahrnehmbaren Aspekte des Habitus können wir auch bei uns fremden Menschen wie einen Code lesen – wir erkennen also aufgrund dessen, wie sich eine Person gibt, meist relativ problemlos ob er* sie eher aus der upper class oder der working class kommt.⁶ Der gesellschaftlich erzeugte Habitus wird zum Teil der eigenen Identität und der Platz, den man in einer sozialen Ordnung einnimmt, wird daher gemeinhin als »richtig« anerkannt. In der Folge werden sowohl Erfolge als auch Misserfolge als gerecht oder verdient wahrgenommen; fehlt zum Beispiel der Zugang zu einem postdramatischen Theaterstück, wird der Grund darin oft in der eigenen Person gesucht – »*Das ist nichts für mich!*«.

In der Theorie von Habitus und Kapital ist der Mensch immer gesellschaftlich geprägt und daher in seinem Denken und Handeln niemals völlig frei. So formt sich unser Habitus aus der Verinnerlichung unserer inneren und äußeren Lebensbedingungen. Worüber wir also habituell verfügen können und worin wir uns wie einrichten, hängt davon ab, was unsere spezifische Position in einer sozialen Struktur erfordert. Hier ist anzumerken, dass der Habitus sich zwar schon in den frühen Kindheitsjahren manifestiert und für die gesamte Biographie relevant ist, es handelt sich dabei aber nicht um eine Festlegung in der Form eingleisiger Schienen. Vielmehr wird durch den Habitus ein Gelände etabliert, das Raum für die eigene Gestaltung lässt, aber auch klar umzäunt ist (vgl. El-Mafaalani 2014: 21). Weder Kapital noch Habitus haben also eine Schicksalsgebundenheit zur Folge. Eine Überwindung des Zaunes ist grundsätzlich möglich, bedeutet aber einen immensen Kraftaufwand, der in der Regel auch nicht ohne Opfer bleibt.

Klassenspezifische Barrieren in der theaterpädagogischen Praxis reflektieren und abbauen

Zum einen bedeutet dies für die Theaterpädagogik, dass wir unsere eigene Arbeit immer wieder kritisch daraufhin prüfen müssen, auf welchen Voraussetzungen sie aufbaut. Sehr offensichtlich wird das benötigte Kapital bei Teilnahmebeiträgen, es findet sich aber ebenfalls in der verwendeten Sprache, in vorausgesetztem Wissen, in stetig gezogenen Referenzen zu Theaterstücken, in verwendeten Stilmitteln oder in der Wahl der Netzwerke, mit denen wir arbeiten. Die Prägung durch unser Herkunftsmilieu entscheidet zwar nicht ausschließlich, aber doch in hohem Maße darüber, welche Themen für uns relevant sind oder zu welchen künstlerischen Stilen wir einen Zugang finden. Fatal ist es, dass wir dabei unsere eigene Prägung als die »richtigere« wahrnehmen.

Je höher (und/oder spezifischer) das vorausgesetzte Kapital in der theaterpädagogischen Arbeit, desto problematischer ist auch das Machtverhältnis zwischen der Spielleitung und den Teilnehmenden, denn ein großer Statusabstand geht immer erst einmal einher mit einer Fremdbestimmung derjenigen, die einen niedrigeren Status haben. Besonders groß ist die Gefahr, wenn ein bestimmtes Wissen, Sozialverhalten, Kunstverständnis etc. als Norm empfunden wird, welche es für andere zu erreichen gilt (was fast immer geschieht, wenn die eigene Haltung nicht kritisch hinterfragt wird). Die Folge sind Diskriminierungsmomente, in denen diejenigen mit weniger (oder anderem) Kapital auf verallgemeinerte Merkmale festgelegt werden. Die Verleugnung solcher Mechanismen hätte zur Folge, dass wir eben diesen nichts entgegensetzen können. Schaffen wir uns jedoch bewusst Mittel zur Reflexion, um uns selbst in Bezug auf Vorurteile und Diskriminierung immer wieder kritisch zu hinterfragen, wird es uns möglich, Barrieren zu erkennen und abzubauen.

Darüber hinaus braucht es ein Verständnis für die Barrieren, die durch die internalisierten Klassismen bzw. die Prägung durch das Aufwachsen in der Arbeiterklasse auch bei Teilnehmenden entstehen können: mit dem Verlassen (bzw. schon der Abtastung der Umzäunung) des eigenen Habitusgeländes gehen unweigerlich Scham und Fremdheitsgefühle oder die selbstverständliche Annahme, nicht mitgemeint und nicht wirksam zu sein, einher. Das Fehlen der Intuition und der Automatismen für das im neuen Kontext

als normal empfundene Verhalten kann nur als große Herausforderung (lies: Barriere) empfunden werden. Mitunter ist so jede Probenminute geprägt durch den Versuch, Wissenslücken, plötzlich fehlendes Körpergefühl oder ein differentes Kunstverständnis zu kompensieren oder zu kaschieren. Die Proben werden dann dominiert von der Angst vor Herabsetzung, wenn die wahrgenommenen (vermeintlichen) Standards nicht erreicht werden. Fehlt außerdem die Unterstützung im eigenen sozialen Umfeld, dann ist beispielsweise die Teilnahme an einem theaterpädagogischen Projekt fast zwangsläufig mit der Überwindung von großen Unsicherheiten und einem immensen Energieaufwand verbunden. Vor allem in Situationen, in denen das eigene milieuspezifische Verhalten sehr deutlich aufgebrochen wird, ist ein Vermeidungsverhalten (zum Beispiel Nichtteilnahme am Projekt oder Blockierung eines Prozesses) aus habitustheoretischer Sicht nur logisch.

Zurück zur Frage nach den durch die theaterpädagogische Arbeit erfüllten Grundbedürfnissen: Auch, wenn unsere Projekte meistens nicht primär zur Erfüllung der Grundbedürfnisse ausgelegt sind, sind sie mit diesen eng verwoben. Die Möglichkeit, sich kreativ zu betätigen, mag streng genommen nicht in die Kategorie der überlebensrelevanten Notwendigkeiten fallen, das Bedürfnis nach Sicherheit beispielsweise aber schon. So können wir die Konzepte und Methoden unserer Projekte und unsere eigene Position kritisch darauf prüfen, welche Bedürfnisse bedacht werden und welche Barrieren wir versehentlich errichten.

Der folgende Fragenkatalog soll dazu als Anregung dienen, er ist weder vollständig noch verbindlich:

- Warum interessiert es mich, Menschen aus nichtakademischen Haushalten zu erreichen? Hängt dieses Interesse damit zusammen, dass ich meine eigene Lebenswelt unbewusst als besser bzw. richtiger empfinde? Möchte ich eventuell die Teilnehmenden aus ihrer prekären Situation retten oder interessiert es mich, ihre dramatische Lebensgeschichte zu inszenieren?
- An welchen Punkten erkenne ich an mir selbst die Prägung durch mein Herkunftsmilieu? Welches Erleben und Verhalten empfinde ich als normal? Welches milieuspezifische Verhalten kann ich nicht wirklich nachvollziehen?
- An welchen Punkten habe ich mehr ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital als die Teilnehmenden? Welche Machtposition ergibt sich daraus?
- Gibt es konkrete Methoden, die die Teilnehmenden zum selbstbestimmten Sprechen, Agieren innerhalb des Projektes befähigen bzw. die die unweigerlich vorhandenen Machtstrukturen dekonstruieren?
- Welchen unmittelbar lebenspraktischen Mehrwert hat mein Projekt für die Teilnehmenden?
- Welche formale oder thematische Setzung gebe ich vor? Warum? Welche Relevanz hat diese Setzung tatsächlich aus Sicht der Teilnehmenden? An welche Interessen und Lebensrealitäten wird angeknüpft?
- In welchem Stadtteil findet mein Projekt statt? Welche Besonderheiten bezüglich des sozialen und kulturellen Gemeinwesens gibt es hier? Welche Kooperationspartner*innen kann ich in diesem Stadtteil finden, zu denen Teilnehmende bereits ein Vertrauensverhältnis haben?
- Inwiefern sind Planungsunsicherheiten seitens der Teilnehmenden konzeptionell bedacht? Welches Maß an Selbstdisziplin wird vorausgesetzt? Gibt es konzeptionelle Weichen, die eine flexible Reaktion auf derartige Barrieren möglich machen?
- Welches (kulturelle) Vorwissen oder welche Erfahrungen werden benötigt, um gleichwertig und selbstbestimmt an Spielen und Gesprächen teilnehmen zu können? Welches Wissen wird für das Verständnis der entstandenen Inszenierung vorausgesetzt?
- Wer bestimmt über Stilmittel? Inwiefern ist mein Urteil über »gute« und »schlechte« Theaterkunst von meiner eigenen Lebenswelt geprägt?
- Wie wird Klassenzugehörigkeit auf der Bühne und in Übungen dargestellt? Welche Figuren gelten als normal, welche werden in ihrem Habitus ausgestellt/karikiert? Welche inszenatorischen Mittel habe ich, um Klischees aktiv auf der Bühne zu dekonstruieren?

Einen Unterschied machen

All dies bedenken zu wollen, wirkt möglicherweise überfordernd oder abschreckend. Es stellt sich fast automatisch die Frage, wie eine diskriminierungsfreie Theaterpädagogik jemals möglich sein kann. Und hier kann es nur die eine ernüchternde Erkenntnis geben: Es wird sie nicht geben.

In einer durch Klassismus, aber auch Sexismus, Rassismus, Ableismus oder andere Diskriminierungsformen strukturierten Gesellschaft bleibt auch eine diskriminierungsfreie Theaterpädagogik eine Utopie.

Dennoch: Wie wir auf persönlicher und professioneller Ebene unseren Mitmenschen begegnen, macht einen Unterschied. Dies geschieht unweigerlich – die Frage ist lediglich, ob wir Diskriminierungsmomente reproduzieren oder sie wenigstens im Speziellen (miteinander) dekonstruieren. Der oft schwierige und nie endende Prozess lohnt sich. So zeigen auch Studien zu »Aufsteigerkindern«, dass oft die Unterstützung einer oder weniger Personen eine große Wirkung auf das Selbstbild und die Biographie eines Menschen haben können (vgl. El-Mafaalani 2014: 39). Menschen aus benachteiligten Verhältnissen bemerken an sich selbst oft zuerst das *fehlende* Kapital, wenn sie sich in neuen Milieus bewegen. Als Theaterpädagog*innen können wir uns aber immer wieder neu entscheiden, uns stattdessen auf das *vorhandene* Kapital zu konzentrieren – wenn wir Räume schaffen, in denen dies willkommen und sichtbar sein kann.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (28. Auflage), Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1983): »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital«, in: Reinhard Kreckel (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2, Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 183–198.

El-Mafaalani, Aladin (2014): »Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung«, Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Bourdieu, Pierre (1983): »Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital« in: Reinhard Kreckel (Hg.) »Soziale Welt Sonderband 2 – Soziale Ungleichheiten«, Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., S. 183–198